Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive

Studi in onore di Paolo Federighi

a cura di

Vanna Boffo

Giovanna Del Gobbo

Francesca Torlone

FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive

Studi in onore di Paolo Federighi

a cura di
Vanna Boffo
Giovanna Del Gobbo
Francesca Torlone

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2022

Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive : studi in onore di Paolo Federighi / a cura di Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone. – Firenze : Firenze University Press, 2022.
(Studies on Adult Learning and Education ; 14)

https://books.fupress.com/isbn/9791221500066

ISSN 2704-596X (print)
ISSN 2704-5781 (online)
ISBN 979-12-215-0005-9 (Print)
ISBN 979-12-215-0006-6 (PDF)
ISBN 979-12-215-0007-3 (ePUB)
ISBN 979-12-215-0008-0 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs
Front cover: © simpleline|123rf.com

Si ringraziano Debora Daddi, Letizia Gamberi, Luca Grisolini, Dino Mancarella, Silvia Mugnaini, Christel Schachter per il prezioso supporto fornito nella correzione, revisione, verifica dei testi, svolte con puntualità, precisione, professionalità.

Peer Review Policy
Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).

Referee List
In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Published by Firenze University Press
Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper
Printed in Italy

Sommario

Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione 7
Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone

Il 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità' 29
Giuseppe Bertagna

Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione 51
Vanna Boffo

Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla "Scuola fiorentina" 67
Salvatore Colazzo

Per un progetto della pedagogia italiana 79
Michele Corsi

Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico 91
Antonia Cunti

Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta 101
Liliana Dozza

Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa 119
Loretta Fabbri

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, © 2022 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile 125
Maria Luisa Iavarone

La scrittura scientifica dopo la ‘rivoluzione scientifica’. Tre *exempla*: Galilei, Darwin, Piaget 135
Alessandro Mariani

Il *faculty developer* per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata 141
Loredana Perla

Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell’Educazione degli Adulti. Il modello delle *learning city* e *learning region* 157
Roberta Piazza

Educazione degli Adulti e Tecnologie dell’Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro 169
Maria Ranieri

Creatività e nuova cultura organizzativa 181
Bruno Rossi

Il potenziale corporeo nell’azione didattica 191
Maurizio Sibilio, Michela Galdieri

L’impatto del progetto TECO-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione L-19 dell’Università degli Studi di Firenze 203
Clara Maria Silva

Il ‘distacco’ dalla famiglia d’origine. Concepire la rinascita in età adulta 211
Massimiliano Stramaglia

Sviluppare identità di persone che apprendono 223
Maura Striano

Prodromi dell’alternanza scuola-lavoro: la *Ferme École* di Meleto in Val d’Elsa 231
Carla Xodo

Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione[1]

Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone

1. Una questione di lingua

Per introdurre il Volume di Studi in onore di Paolo Federighi, abbiamo scelto una titolazione che rappresentasse, a nostro parere, la molteplicità dei temi e dei saggi qui raccolti, ricchi, profondi, vari, e che, al contempo, indicasse il perimetro di una vita professionale e personale dedicata a una idea, un nome, un orientamento, *Educazione degli Adulti*.

Proprio *Educazione degli Adulti*, per centrare il grande tema/problema di cui Paolo Federighi si è occupato, per più decadi, con passione, con senso strategico del futuro, con visione solidamente radicata nei trascorsi pedagogici fiorentini, con prospettiva internazionale, in generale e, europea, in particolare. L'*Educazione degli Adulti* si situa all'interno del flusso riflessivo diffuso con l'appellativo di *LifeLong LifeWide Learning* e/o di *Adult Learning.* Solo in una epoca molto recente, a cospetto dei decenni novecenteschi si parla di *Pedagogy*

[1] Il contributo introduttivo del volume è frutto del costante lavoro di scambio, confronto, dialogo e riflessione delle tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Vanna Boffo è Autrice dei paragrafi 1 e 2, Francesca Torlone è Autrice del paragrafo 3, Giovanna Del Gobbo è Autrice del paragrafo 4, Vanna Boffo e Giovanna Del Gobbo sono Autrici del paragrafo 5.

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484
Giovanna Del Gobbo, University of Florence, Italy, giovanna.delgobbo@unifi.it, 0000-0002-7159-6847
Francesca Torlone, University of Florence, Italy, francesca.torlone@unifi.it, 0000-0003-4772-1588

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone, *Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.02, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 7-28, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

of Work. L'*Educazione degli Adulti* o *Adult Education* raccoglie e trattiene le denominazioni che abbiamo indicato come macro-aree, focalizzando però l'importanza per la Pedagogia di occuparsi sia dell'apprendimento in età adulta, sia dei processi educativi che permettono alle società del nostro globo di accompagnare le popolazioni, i cittadini, le comunità a vivere insieme con civiltà. L'Educazione degli Adulti è più dell'apprendimento in età adulta, si avvale dei processi apprenditivi, ma li travalica, attraverso e *con* quelli sociali, culturali, personali, professionali, lavorativi, valoriali. L'*Educazione degli Adulti* emerge dall'ambito dei processi educativi, in generale, per essere sapere della e sulla persona umana che, a differenza dell'infante/adolescente, deve curare, costruire, sviluppare la responsabilità civile per essere cittadino del mondo. Questi aspetti fanno parte, ormai, della Storia dell'Educazione degli Adulti attraverso l'importante magistero di John Dewey che, pensando al bambino, alle istituzioni educative e formative, pensava al cittadino e alla persona inserita nei contesti sociali a sfondo democratico. Potrebbe apparire ridondante richiamare queste idee, ma in un mondo in trasformazione rapida e veloce, anche le idee novecentesche paiono essere sorpassate. In uno degli articoli più innovativi della letteratura pedagogica italiana sul tema, pubblicato in un bel volume del 2018 *Educazione in età adulta. Ricerche, Politiche, Luoghi e Riflessioni*, (Federighi), si esprime con chiarezza il problema della denominazione che, però, a nostro parere, trasmette una questione di fondo irrisolta, confusa con quella terminologica. Dice Paolo Federighi:

> La questione terminologica legata alla stessa definizione dell'oggetto della disciplina emerge immediatamente rivelando problematiche che attraverso la lingua manifestano diversità di pensiero. La pubblicazione di rapporti internazionali come quello noto come il "Rapporto Faure" e di autori come Lengrand e Husén animarono subito un dibattito che poi fu raccolto, animato e ulteriormente approfondito dalla rivista "EdA. Bimestrale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti" fondata da Lucio Pagnoncelli nel 1981 e poi ripreso da "Adultità", la rivista fondata da Duccio Demetrio nel 1994. Per anni la rivista diretta da Lucio Pagnoncelli e da Fausto Fiorini dedicò al tema della denominazione e della definizione una ricca sezione che raccolse i contributi dei maggiori esperti in materia da Gelpi a Laporta, da Visalberghi a De Sanctis, da Monasta a Orefice, Demetrio, Negarville (Federighi 2018a, 7).

Nel volume appena citato, Federighi ripercorre la storia post-bellica di una idea, appunto, che si diffonde con improvvisa e tempestiva celerità in tutta Europa, dagli anni della ricostruzione, agli anni Sessanta del Novecento fino ai primi anni Duemila, praticamente investendo strategie, politiche, programmi nazionali e progetti di ricerca. Pochi, troppo pochi i pedagogisti che si occuparono della diffusione di tali idee e la babele delle definizioni di *Educazione degli Adulti* lo dimostra ancor più. Le parole, ancora una volta, di Paolo Federighi sono esplicite e non ruotano intorno al problema, ma lo circoscrivono per orientarlo.

L'accettazione del termine "educazione degli adulti" – inteso come indicativo dell'insieme dei processi educativi formali, non formali e informali che interessano l'età adulta – viene confuso in una nebulosa terminologica che per un verso cela la volontà di nascondere l'oggetto e la implicita domanda di democratizzazione dei poteri educativi, di contenere e deviare "l'assurda richiesta di acculturazione" espressa dal mondo del lavoro (AA.VV. 1973), per un altro verso è sintomo di approcci limitativi.
Ripercorriamo, ora, le principali espressioni apparse in quella che non è solo una babele terminologica:

- *Educazione dell'adulto*, la scelta del singolare fa riferimento al soggetto individuale, mentre l'educazione degli adulti tende a non contrapporre la dimensione individuale rispetto a quella collettiva e sociale;
- *Educazione permanente*, nella sua concezione originale fa riferimento sia alla dimensione spaziale che a quella temporale dell'educazione, non solo degli adulti, ma nella letteratura italiana (oltre che in alcune leggi regionali degli anni '70 del secolo scorso) il termine viene utilizzato come sinonimo di educazione non formale degli adulti;
- *Educazione permanente degli adulti*, rispetto alla definizione precedente delimita il campo all'età adulta;
- *Educazione o formazione continua, formazione permanente, educazione ricorrente,* sono espressioni che richiamano il concetto di rientro in formazione e che, a differenza delle precedenti, richiamano una terminologia propria dei contratti sindacali e quindi limitata alla formazione dei lavoratori, talvolta connessa alla loro formazione professionale. Come si vede nell'educazione degli adulti l'utilizzo dei termini educazione e formazione ha assunto significati diversi o opposti rispetto a quelli adottati dalla pedagogia italiana (dove 'educare' è associato ad atti direttivi di trasmissione di modelli sociali e 'formare' è associato al processo attraverso cui il soggetto consapevolmente si trasforma). Nell'educazione degli adulti il termine 'formazione' richiama in realtà il concetto di 'training' prevalentemente di tipo aziendale;
- *Pedagogia degli adulti*, tale espressione è stata utilizzata in letteratura per fare riferimento alla didattica e alla metodologia dell'educazione degli adulti. Essa è palesemente contraddittoria rispetto alle teorie aventi per oggetto «the art and science of helping adults learn» costituitesi proprio attorno alla distinzione o contrapposizione tra pedagogia ed educazione degli adulti (Andragogy vs Pedagogy come recitava la teoria presentata nel volume *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy*, Malcolm S. Knowles);
- *Lifelong learning*, è un termine introdotto attraverso i documenti europei degli anni '80 e '90 e oramai desemantizzato. La sua traduzione letterale corrisponde a: apprendimento lungo tutto il corso della vita, ma a tale termine viene attribuito un significato assimilabile al concetto di educazione permanente, anche se limitato alla dimensione temporale propria della durata della vita;
- *Lifewide learning*, è un termine che fa riferimento alla dimensione spaziale dell'educazione, ovvero al fatto che essa ha luogo in ogni momento e luogo e che è stato introdotto a completamento del precedente;

- *Adult learning*, è un termine che appare nella letteratura italiana in ragione del suo utilizzo nei documenti della Commissione Europea e nella letteratura anglosassone. Esso fa riferimento al solo aspetto dei processi di apprendimento del soggetto in età adulta.

Oltre a questi termini, spesso utilizzati non nel loro significato denotativo, ma come sinonimi o sostituti del termine educazione degli adulti, nella letteratura specializzata sono apparsi anche termini quali *educazione in età adulta*, utilizzato per far riferimento al fenomeno empirico cui siamo soggetti in una fase della nostra vita e andragogia, con cui si fa riferimento allo specifico insieme delle teorie proprie dell'educazione degli adulti o più specificamente della gestione dei processi di apprendimento in età adulta (Federighi 2018a, 7-9).

Come ultimo punto di riflessione aggiungiamo l'importanza che ha avuto la focalizzazione che la Commissione Europea ha fatto sull'*Educazione degli Adulti* considerando i processi educativi e formativi del giovane adulto, dell'adulto, dell'anziano attivo, del grande anziano, delle giovani donne e dei giovani uomini, delle donne e degli uomini, indispensabili per realizzare la coesione sociale, politica, umana per costruire l'Europa. Sempre Paolo Federighi rammenta:

> La babele terminologica evidenzia più di ogni altra considerazione l'esigenza di sottoporre alla riflessione epistemologica l'educazione degli adulti nella sua specificità.
> Come ricordava Raffaele Laporta: «Il primo problema per chi si proponga un punto di vista epistemologico nei confronti della ricerca pedagogica consiste nel riuscire a definire la portata e il senso dell'esame: che cosa si vuole esaminare? con quale scopo?» (2016, 7). Tale esigenza è ulteriormente accentuata dal fatto che, con l'ingresso nell'Università, l'educazione degli adulti oltre che dimensione della pratica sociale, diviene settore di ricerca chiamato a definire il proprio carattere scientifico. Ciò si sviluppò su un terreno in parte autonomo rispetto alla ricerca pedagogica e, quindi, non nella dissimulazione di un 'esteriore assetto' unitario, ma piuttosto nella ricerca di quello che De Bartolomeis definiva «rigore», 'profondità della interpretazione', 'coerenza con cui viene svolto un problema o un gruppo di problemi' (De Bartolomeis 1953, 8-15).
> Soprattutto in campo pedagogico il percorso fu e rimane tutt'altro che agevole. Si pensi che lo stesso Laporta identificava il rapporto Università-educazione degli adulti con ciò 'che passa fra essa e tutti gli adulti che non sono istituzionalizzati in essa' e, per quanto riguarda la riflessione scientifica, con il «raccogliere in un unico complesso quadro una serie di attività e iniziative nate originariamente in situazioni molto diverse, per costituirle dentro un'unica teoria [...] (fondato su un) approccio [...] multidisciplinare [...] raccogliendo tutti gli elementi utili da queste scienze per ricomporli in teorie dell'azione da svolgere» (1981, 53-54).
> A livello internazionale, il percorso di definizione dell'educazione degli adulti era iniziato a partire dalla fine del secondo dopoguerra. Nel 1949 l'Unesco aveva avviato tale impegno con la Conferenza di Elsinör, seguita nel 1960 dalla Conferenza di Montreal che proporrà una prima definizione condivisa a livello mondiale. Da questa data simbolica, l'educazione degli adulti non è più

identificata con il recupero scolastico o con l'educazione non formale. Essa fa riferimento all'insieme di attività e opportunità educative e culturali presenti nella realtà locale, in ogni momento e ambito della vita. Alla identificazione della molteplicità delle occasioni formative, la definizione aggiunge poi una dimensione etica richiamando l'obiettivo della uguaglianza dei diritti educativi 'in ogni momento della vita' (Unesco 1960). Contemporaneamente e conseguentemente, essa prende definitivamente le distanze da un approccio filantropico e inizia a includere nel proprio campo di ricerca la dimensione delle politiche pubbliche e private, dei sistemi e delle organizzazioni sia in funzione educativa che redistributiva, volta a garantire l'accesso all'educazione. Sempre nel 1949 l'Unesco approva le prime Raccomandazioni sulla formazione e l'orientamento professionale. Formalmente gli Stati europei inizieranno a intervenire in materia solo a partire dal 1957 con la firma del Trattato di Roma della Comunità Economica Europea, che all'articolo 128 prevedeva che il Consiglio dei Ministri avrebbe dovuto adottare «dei principi generali per realizzare una politica comune di formazione professionale capace di contribuire all'armonioso sviluppo sia delle economie nazionali sia del mercato comune». In realtà, sino dagli inizi degli anni '50 la formazione professionale costituiva una priorità dell'azione della Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA). Essa infatti si occupava della formazione degli adulti lavoratori in funzione dell'aumento della produttività del lavoro e del 'corretto uso' del *fattore* formazione in un contesto di progressiva modernizzazione delle imprese in funzione del 'raggiungimento di una maggiore produttività' (Varsori 2002). Già da queste brevi note storiche emerge un dato che caratterizzerà per vari decenni la concezione dell'educazione degli adulti rappresentata come separata dalla formazione dei lavoratori nei luoghi di lavoro. L'educazione degli adulti era e doveva essere rappresentata e praticata come un campo di studio che si fermava fuori dai cancelli delle fabbriche. Tale scissione più di altre (tra istruzione e cultura, tra educazione e vita quotidiana, tra Alta Formazione ed educazione di base degli adulti, tra innovazione ed educazione) ostacolava, allora come oggi, lo sviluppo di una ricerca e di una concezione che portasse alla ricomposizione del campo effettivo dei soggetti e dei luoghi in cui gli adulti si formano. In questo modo si occultava il nesso tra i processi educativi che si sviluppano nella vita quotidiana e nel lavoro. Il soggetto dei processi formativi si identificava con l'attore astratto (uomo, persona, individuo) e non con il soggetto storico: il produttore, capace di realizzare i processi di cambiamento necessari allo sviluppo dell'educazione degli adulti e di una ricerca capace di alimentarli (Federighi 2018a, 9-11).

Rifacendosi a Lamberto Borghi che in *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) prima, e in *Educazione e sviluppo sociale* (1962), poi, Paolo Federighi imposta una definizione del campo di studio dell'*Educazione degli Adulti* che va ben oltre i sistemi educativo-formativi, include l'intero arco dei processi di formazione che interessano ogni momento della vita umana. All'inizio degli anni Sessanta del Novecento, continua Federighi, con estrema chiarezza Borghi delineava il campo

di ricerca dell'Educazione degli Adulti identificandone sia i temi che gli obiettivi: lo sviluppo democratico (Federighi 2016a).

Abbiamo volontariamente e appositamente ripreso le parole di Paolo Federighi che meglio di altre ricostruzioni hanno posto al centro dell'attenzione epistemologica due aspetti, come abbiamo visto, il primo relativo alla definizione, il secondo, altrettanto importante, relativo alla diffusione. Ad oggi, possiamo parlare dei percorsi storici, ma non possiamo dire che la lingua pedagogica abbia sciolto il nodo degli studi. Possiamo affermare, però, che li abbia accolti e resi degni di interagire con ogni altro campo pedagogico.

2. Anche una questione di metodo

Un secondo punto importante, che ha caratterizzato il lunghissimo sodalizio professionale accademico di Paolo Federighi, è rivestito dal ruolo del metodo di ricerca nella pratica dell'indagine. Soprattutto, ha contribuito a sviluppare la consapevolezza che l'Educazione degli Adulti debba fondarsi su una dimensione metodologica supportata da dati e riscontri empirici e sperimentali. Questo è un nodo che la pedagogia generale e sociale, all'interno della quale, in Italia, viene ricompresa l'Educazione degli Adulti, si trova a dover affrontare per il futuro delle proprie aree di ricerca. In quanto analisi, documentazione, riflessione, esercizio, ma anche strategie, politiche, programmazioni dell'Educazione, per particolari gruppi di persone, gli adulti appunto, non possiamo non fare riferimento a dati empirici e sperimentali che possano supportare tutto il lavoro teorico necessario a indicare la direzione delle azioni educative.

Già nel 2000, in un famoso testo, *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*, curato da Paolo Federighi con l'apporto dei più interessanti esperti del settore, che può considerarsi uno studio seminale in questo ambito, si evidenziavano la necessità e l'urgenza di non fermarsi alle idee, certamente importanti, ma non sufficienti a fare di un ambito di indagine, storicamente e socialmente definito, un campo di ricerca a cui guardare per costruire azioni europee, nazionali, internazionali, locali, a favore della popolazione adulta e a favore, innanzitutto, della risoluzione di problemi. Perché non è bastevole descrivere la questione/problema/tema, per fare educazione è necessario ostendere l'azione, avviare l'agire, eseguire il fare, valutare il fatto. In un testo del 2016, Paolo Federighi riprende e approfondisce la questione del metodo nella ricerca in *Educazione degli Adulti* e lo fa richiamandosi proprio a quella matrice fiorentina borghiana che ha contribuito profondamente a definire i tratti salienti della ricerca pedagogica. Affermava Borghi (1962, 352): «è dall'analisi della situazione dell'uomo nel mondo di oggi che deve scaturire una migliore comprensione delle esigenze dell'educazione degli adulti».

> Con questo indirizzo Borghi non orientava verso l'attualità, ma si esprimeva in favore di un impianto metodologico radicato nell' "esperienza", che si confronti con la propria capacità di produrre "il cambiamento dell'atmosfera sociale (*che*) fissa nella coscienza dell'individuo nuovi sentimenti e nuovi valori" (Borghi

1962, 46). In altri termini, Borghi prefigurava una ricerca capace di generare un corpo di conoscenze significative in grado di porre gli attori dell'educazione nelle condizioni di agire, di assumere decisioni supportate dai risultati della ricerca e migliorare così l'atmosfera sociale. Da qui un'impostazione metodologica attenta a misurare l'efficacia delle azioni (l'interesse per la "statistica pedagogica"), senza perdere di vista la "desiderabilità" dei risultati nelle circostanze date (lo sviluppo sociale) e quindi mai riducibile a mera tecnologia. Questa impostazione borghiana del ruolo della conoscenza e dei suoi rapporti con l'azione educativa, con l'agire dei diversi attori dell'educazione fonda le sue radici nella *practical epistemology* di John Dewey, nelle sue idee sulla necessità e sui modi in cui la ricerca educativa è legata alla possibilità di essere usata nella pratica educativa (Federighi 2016a, 61).

Continua Paolo Federighi:

Sul terreno della metodologia della ricerca, il punto di partenza è costituito dalla teoria deweyana del *knowing*, inteso come "a way of doing", dove la conoscenza è vista come il risultato delle esperienze, ovvero delle transazioni tra gli uomini ed il loro ambiente, che loro conoscono in ragione dei risultati prodotti dalle loro stesse azioni e della loro comprensione del rapporto che c'è tra le azioni intraprese e le loro conseguenze. La ricerca educativa ha il compito di rendere le azioni educative più intelligenti (*intelligent actions*). Per far questo, la ricerca può contribuire traducendo le *existential operations* dell'agire quotidiano in *symbolic operations*, ovvero in azioni in cui la riflessione, la deliberazione intenzionale, la teorizzazione sono incorporate. La ricerca non può fornire indicazioni su cosa è vero al di fuori ed al di sopra dall'azione contingente, ma può istruire l'azione rispetto alle possibili relazioni tra azioni e loro possibili conseguenze. La ricerca può mostrare cosa è stato possibile altrove, in situazioni assimilabili, ma non può dire «what works», non può produrre ricette. Ciò pone in luce tre importanti aspetti dell'approccio deweyano al modo in cui si crea conoscenza e si risolvono i problemi, tutti fortemente presenti nelle fondamenta dell'educazione degli adulti della scuola fiorentina. Il primo è costituito dalla considerazione dell'unicità di ogni esperienza. L'azione educativa non è concepita come un'attività in cui si adottano ricette già sperimentate e testate, ma come un evento in cui si affrontano problemi concreti e, in qualche misura, sempre nuovi, unici. Anche laddove vi siano similitudini nella struttura, nella forma, nella durata, ecc. delle transazioni con il mondo in cui operiamo, non si può ipotizzare che tra loro esista una analogia tale da poterci permettere di ipotizzare una ricerca che detti norme certe per l'azione. Il secondo è costituito dalla asserzione che le conoscenze acquisite da altri in diverse ricerche e situazioni non possono entrare nel processo di *reflective problem solving* sottoforma di regole o prescrizioni: "no conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art'' (John Dewey 1929). Da qui un impianto investigativo in cui la conoscenza accumulata nel passato ha senso in ragione della sua capacità di aiutare nella creazione di nuove ipotesi per la soluzione dei problemi. Infine, l'esclusione di fini predeterminati attribuisce alla ricerca anche il compito di

> partecipare al processo di creazione della conoscenza utile alla determinazione dei fini stessi dell'azione educativa –a livello micro e macropedagogico-, senza mai perdere di vista la relazione con i mezzi materiali. In questo senso, si profila il ruolo culturale della ricerca educativa, riferito alla sua capacità di far guardare ai mezzi ed ai fini da diverse angolazioni teoretiche, di farci scoprire problemi dove non ne apparivano, di farcene comprendere la natura. Questo è l'impianto che caratterizzerà l'avvio e gli sviluppi della didattica e della ricerca nel campo dell'educazione degli adulti a Firenze e che troverà la sua sintesi nel principio desanctisiano dello "studiare con la società che studia" (Federighi 2016a, 61-63).

L'impianto metodologico sul quale Paolo Federighi ha lavorato per tanti decenni è stato proprio quello di attualizzare gli insegnamenti vissuti e frequentati quotidianamente in quell'Istituto di Pedagogia che, fondato nel 1932 presso la nuova Università di Firenze, dette le fondamenta ai Dipartimenti che nei decenni, fra gli anni Novanta e gli attuali decenni del Duemila, hanno respirato e portato avanti il pensiero e l'azione del sapere *su*, *con* e *attraverso* l'Educazione degli Adulti.

3. La ricerca (trasformativa) nell'Educazione degli Adulti. Un percorso innovativo per gli ambiti esplorati e le opzioni metodologiche adottate

Paolo Federighi è sicuramente una delle figure più stimolanti e innovative dell'Educazione degli Adulti in Italia e, a nostro avviso, quella che rappresenta un solido punto di riferimento per chi svolge attività di ricerca *sulla* e *nella* Educazione degli Adulti.

I motivi sono diversi e documentati in parte nel presente volume, il primo tra quelli ideati e scritti in suo onore, che danno conto del suo lavoro di ricercatore e consulente, appassionato innovatore dei dispositivi formativi che ha contribuito a far evolvere per superare le barriere che impediscono a uomini e donne di accedere all'*impensabile* (Bernstein 1970, 1990) e attivare processi di crescita e sviluppo.

Un motivo dell'attrattività del profilo accademico e istituzionale di Paolo Federighi, come introdotto nelle riflessioni di apertura, è da ricondurre alla solida caratterizzazione teorico-metodologica del suo lavoro di studio e consulenza, che si è andata rafforzando sin dai primi lavori di ricerca che ha coordinato e svolto negli anni Settanta del Novecento – radicata in lui è l'esperienza di ricercatore nell'ambito cinematografico, coltivato sotto la preziosa guida del suo maestro (De Sanctis 1970).

Da un punto di vista metodologico la ricerca (trasformativa) di Paolo Federighi è ed è stata costantemente alimentata dalla capacità di osservazione, analisi e studio dei fenomeni sociali, economici, politici, organizzativi, da cui, con passione e impegno, ha sempre tratto ispirazione per anticipare nuove frontiere del lavoro educativo e spingere sé e i suoi collaboratori verso l'attenzione al pubblico, ai suoi problemi, al suo modo di organizzarsi e di organizzare il potere di risposta (Federighi 2011). La ricerca nell'Educazione degli Adulti è sempre stata

vissuta ed epistemologicamente fondata in prospettiva trasformativa e trans-disciplinare, non predicata, ma agìta con geniale virtuosismo nella pratica della lettura istituzionale e organizzativa e nella ideazione di dispositivi formativi messi a disposizione di governi regionali e locali (Federighi 1990; Federighi, Torlone 2010a, 2010b, 2010c, 2013; Federighi, Cornett, Ljung 2007; EAEA-EARLALL in press), biblioteche, musei, carceri e organizzazioni di varia natura (Federighi, De Sanctis 1981; Federighi, 1996b; Del Gobbo, Torlone, e Galeotti 2018; Torlone 2016; Bernert-Bürkle, Federighi, Torlone 2023) per supportare e promuovere processi trasformativi a livello territoriale, istituzionale, organizzativo, comunitario e individuale. La ricerca (trasformativa) si configura nei suoi lavori come un «insieme dei metodi e delle tecniche più appropriati rispetto all'obiettivo della ricerca» (Federighi 2018a, 25). Essa non detta prescrizioni metodologiche, ma tende a usare in prospettiva strumentale «all ideas, all methods, and not just a small selection of them» (Feyerabend 1975, 295). È un solido pragmatismo che orienta le azioni di ricerca e di innovazione di Paolo Federighi (Dewey 1938).

I suoi scritti, a partire dai *seminal studies* dell'Educazione degli Adulti (Bélanger, Federighi 2000; Federighi 1984, 1996a, 2000, 2013; 2019; Federighi, Sava 2001), restano così densi e attuali da restituire a ogni lettura sempre nuove scoperte e attuali intuizioni. Questo gli vale una serie di prestigiosi riconoscimenti a livello internazionale. Ne ricordiamo solo alcuni: nomina di membro onorario del NIACE (National Institute for Adult and Continuing Education), prestigiosa fondazione britannica operante nel settore dell'Educazione degli Adulti; conferimento del PhD honoris causa dalla Vest Timisoara University; primo ricercatore italiano a essere nominato membro della International Adult and Continuing Education Hall of Fame della University of Oklahoma.

L'idea di fondo del lavoro di studio di Paolo Federighi è la ricerca continua di una definizione di *soggetto in apprendimento*, «non ridotto nelle dimensioni del soggetto individuale astratto dal contesto in cui vive» (Federighi 2016a, 68), né assimilabile a «partecipanti», «studenti», «visitatori», «utenti» o «learners». Tutte definizioni che lui stesso, in uno dei suoi recenti scritti che può considerarsi uno dei suoi manifesti di ricerca (Federighi 2019), intuisce come «sarcastiche» annotazioni (Federighi 2019, 60).

Il soggetto è piuttosto il soggetto storico – collettivo, istituzionale e non (De Sanctis 1978; Bélanger, Federighi 2000; Federighi, Abréu, e Nuissl 2007; Federighi et al. 2007) – in grado di esercitare il controllo sui processi formativi in corso nella quotidianità delle relazioni – sociali, produttive e di consumo – e di organizzarsi per attivare processi di trasformazione delle condizioni che impediscono l'accesso e l'uso critico delle risorse educative e culturali esistenti nei territori e nei contesti di vita e lavoro in cui vive. È una Educazione degli Adulti, quella praticata in tutte le occasioni di ricerca da Paolo Federighi, intrisa di Adult Learning ovvero del formarsi degli adulti nel mentre si realizzano processi di trasformazione delle loro condizioni di vita e di liberazione consapevole. L'aggiornamento, il consolidamento di elementi nozionistici e disciplinari in questa prospettiva sono marginali se non mistificatori del senso dell'Educazione degli Adulti. Inquadrato nel filone della pedagogia critico-trasformativa, il soggetto

adulto così inteso ha elementi riconducibili al Pubblico deweyano (Dewey 1927). È il soggetto collettivo, storicamente determinato, con le limitazioni, i problemi, le barriere (le 'submergent determinants' di Habermas) che ne impediscono lo sviluppo intellettuale e la capacità di autorealizzazione. In questa direzione vanno i fenomeni associativi che Paolo Federighi ha contribuito a promuovere: Associazione Italiana di Educazione degli Adulti (AIDEA[2]), European Association for the Education of Adults (EAEA[3]), European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning (EARLALL[4]), per citarne alcune.

A questo si riconduce l'essenza dell'Educazione degli Adulti: alla promozione del controllo sociale organizzato sui processi formativi che hanno luogo nella produzione e nel consumo, anche culturale, per superare la stratificazione del pubblico. Sulle cause che generano tale stratificazione, gli studi di Paolo Federighi offrono un pensiero maturo e solido, oltre che eticamente fondato.

L'etica è un elemento ancorato alla chiara visione della ricerca di stampo federighiano: una visione che pone al centro del suo lavoro di studioso il senso, il 'purpose' della ricerca (Federighi 2019) ovvero la riduzione della miseria educativa e la capacità di ideare azioni formative a carattere emancipativo (Habermas 1984) secondo il principio dell'equità distributiva. È in funzione di questo principio che la ricerca nell'Educazione degli Adulti è in continua evoluzione e costante trasformazione poiché essa evolve e si trasforma «whenever research meets a new reality, new subjects, new problems» (Federighi 2019, 63), ovunque essa si realizzi:

- in carcere (Federighi 2012a; Federighi e Torlone 2015; Torlone e Vryonides 2016; Torlone e Federighi 2020);
- in azienda (Federighi, Boffo, e Dârjan 2009; Federighi 2009; Federighi, Campanile, e Grassi 2012; Federighi 2012c);
- in cooperativa (Boffo, Federighi, e Torlone 2015);
- in un Corso di Studio universitario (De Sanctis e Federighi 1976; Federighi 2018b);
- in biblioteca (Parlavecchia e Tarchiani 1991; Federighi 1988, 1996b);
- nei musei (Del Gobbo, Torlone, e Galeotti 2018; Colazzo 2019; Zipsane 2019);
- nei governi regionali e locali (Radaelli 2003, 2008; Federighi 2012b).

Ogni volta la ricerca ha il suo senso, il suo 'purpose' nella misura in cui riesce a creare le condizioni affinché il pubblico abbia occasioni e mezzi per essere protagonista dei propri processi di crescita e sviluppo (borghianamente inteso:

[2] L'associazione è stata fondata da Filippo Maria De Sanctis e da Lamberto Borghi (1983) con il coinvolgimento diretto di Paolo Federighi. L'associazione, nata a livello nazionale, si è poi sviluppata in sezioni territoriali.

[3] Dell'Associazione Europea, prima EBAE (European Bureau of Adult Education) ora EAEA, è stato fondatore e Presidente. Cfr. https://eaea.org/.

[4] Cfr. https://www.earlall.eu/.

Borghi 1951, 1962) e le istituzioni sociali non agiscano per l'autoriproduzione e la propria sopravvivenza (Bourdieu e Passeron 1970, 1977; Federighi 2018a).

Istituzioni governative, universitarie e penitenziarie, musei, biblioteche, imprese, quartieri urbani rappresentano i luoghi per:

- aprirsi al 'nuovo pubblico'[5] (De Sanctis e Federighi 1976; De Sanctis 1988);
- ideare azioni educative favorevoli e contrastare quelle avverse (Federighi 2016b);
- praticare processi trasformativo-emancipativi (Freire 1970; Mezirow 2003);
- superare il 'learning exclusion equilibrium' prodotto dalla miseria educativa[6] (Torlone 2022).

La legge n. 32[7], ancora in vigore e tutt'ora legge guida del sistema educativo e formativo della Regione Toscana, è un esempio di dispositivo emancipativo elaborato in questa prospettiva all'interno dell'attività consulenziale svolta da Paolo Federighi per oltre un decennio per il governo regionale.

A livello nazionale nella medesima direzione andava la proposta di legge presentata il 24 giugno 1992 ("Norme per la promozione dell'educazione degli adulti").

Entrambe rappresentano esperienze di ricerca educativa che ha saputo orientare il processo di formazione delle politiche e i modi attraverso cui sono stati delineati, gestiti e valutati i processi trasformativi generati dalle medesime politiche (Satti 2005; Del Gobbo 2008; Del Gobbo 2010). In questo senso la ricerca ha avuto a oggetto i processi di apprendimento di istituzioni governative, che si realizzano nel *policy making* attraverso il *policy learning* ed il *policy transfer* eventuale, che accompagnano la gestione dei processi di costruzione di politiche e misure, in campo educativo e formativo. La dimensione considerata da questo filone ulteriore di ricerca è duplice. Essa è legata da un lato all'apprendimento istituzionale nel suo potenziale trasformativo ovvero allo studio dei processi attraverso cui una istituzione governativa innova – o meno – le politiche di cui è responsabile. Tale approccio considera il governo regionale un soggetto educabile perché parte di un processo formativo e di apprendimento attraverso cui esso innova (o meno) le sue politiche e orienta (o meno) i processi formativi dei cittadini del territorio: ne promuove la partecipazione e l'accesso e presidia la qualità dell'educazione riferita ai risultati di apprendimento conseguiti da chi vi prende parte e dai risultati trasformativi indotti (nulla a che vedere con una qualità misurata sul numero di iscritti paganti e di certificati rilasciati).

[5] Pensionati, disoccupati, rifugiati, lavoratori *low skilled*, richiedenti asilo e protezione internazionale, vittime di tratta, ecc.

[6] È l'equilibrio sociale ed economico che si basa sui processi di esclusione educativa della maggior parte degli adulti. Tali processi sono legittimati dal low skills equilibrium ovvero dalla situazione per cui a livello nazionale e locale la debolezza delle politiche educative e formative e la configurazione sociale ed economica di un territorio sono non solo la conseguenza ma anche la causa di uno scarso livello di sviluppo economico (Finegold e Soskice 1988).

[7] Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro.

I risultati conseguenti (es. l'adozione di un testo normativo) sono il prodotto dei processi formativi, ovvero di apprendimento istituzionale, che accompagnano l'elaborazione di politiche e la ideazione degli strumenti attuativi (Federighi 2006; Dolowitz e Marsch 1996; Rose 1991).

Dall'altro lato la ricerca è impegnata nello studio del modo in cui attraverso una molteplicità di dispositivi formativi è possibile strutturare intenzionalmente le azioni educative che determinano i comportamenti dei *policy maker*. I processi di apprendimento dell'istituzione responsabile delle politiche e dei *policy maker* che vi appartengono (assessore, dirigenti, funzionari, consulenti, impiegati nei processi di attuazione di piani, programmi, azioni, misure) guidano le decisioni degli attori istituzionali, ne orientano l'azione, determinano la qualità delle politiche e degli strumenti attuativi prodotti dai processi formativi di istituzione e individui (Dunlop e Radaelli 2018; Federighi, Cornett, e Ljung 2007; Bennett e Howlett 1992).

Una ulteriore opzione metodologica adottata nel filone di ricerca educativa sulle politiche ha avuto a oggetto le misure come unità di analisi perché dallo studio delle loro diverse componenti è possibile raccogliere e analizzare le evidenze in ordine all'efficacia di una o più politiche e attivare processi di *policy making* (ISFOL 2008; Federighi 2008; Padriotti et al. 2009; Federighi e Torlone 2010a, 2010b, 2010c, 2013).

Lo studio sui professionisti dell'educazione e della formazione è un altro filone di ricerca con cui Paolo Federighi completa il senso della sua ricerca (Nuissl e Lattke 2008; Federighi 2020; Del Gobbo e Federighi 2021): quali professionisti e quale formazione (in ingresso e in servizio) sono utili per persone che nella pratica professionale hanno la responsabilità della gestione dei processi formativi e ancor prima della loro impostazione mediante l'ideazione e l'utilizzo dei fattori che costituiscono il potenziale formativo di un luogo di lavoro? Gli studi di Paolo Federighi riguardano a tal proposito sia i processi di professionalizzazione che di professionalità, entrambi funzionali in modo speculare alla promozione dei processi formativi (o deformativi) delle persone che prestano la propria attività lavorativa nelle organizzazioni. La lettura dei dispositivi organizzativi in chiave educativa (l'*employee value proposition* e i contenitori di conoscenza: Hill e Tande 2006; Vicari 2008) stimola alla riflessione sul ruolo e sulle responsabilità educative in capo sia a chi ha il potere di creare e attivare le componenti del dispositivo formativo, sia in capo a chi le gestisce nella quotidianità delle proprie funzioni. La dimensione teorica che accompagna queste riflessioni è quella dei processi formativi informali e incorporati nei contesti di lavoro (Marsick e Watkins 1990; Eraut 2004; Federighi, Campanile, e Grassi 2012; Torlone 2021).

4. L'attualità della ricerca in *Educazione degli Adulti*

L'attualità di questa visione della ricerca *sulla* e *nella* Educazione degli Adulti, rigorosa ed eticamente fondata, è quanto mai evidente: i necessari processi di cambiamento strutturale del Paese, presenti nel Piano Nazionale di Ripresa

e Resilienza (PNRR), orientati ad una transizione ecologica, all'innovazione e alla digitalizzazione, all'occupabilità e alla coesione sociale rappresentano sicuramente una sfida per la ricerca educativa. Una ricerca educativa empiricamente fondata per una concreta comprensione delle condizioni educative che possono favorire o ostacolare lo sviluppo intellettuale e la capacità di autorealizzazione di un soggetto concretamente e storicamente ancorato alla propria realtà di vita.

Da qui il costante e imprescindibile riferimento al dato. E se guardiamo ai dati che rendono attuale e urgente la ricerca, nonostante la situazione dell'Educazione degli Adulti sembri registrare un miglioramento nel 2021, con un aumento di 2,8 punti dopo una stazionarietà protrattasi per diversi anni e dopo il significativo calo rilevato del 2020, il quadro per il Paese non è certo confortante considerato che tra i fattori che più influenzano la partecipazione degli adulti alla formazione continua vi è il livello di istruzione posseduto: nel 2021, l'incidenza della partecipazione e attività di formazione raggiunge il 23,4% tra chi ha un titolo terziario (superando il valore medio europeo del 18,6%), è pari al 10,1% tra i diplomati (8,2% nell'UE) ed è solo del 2,4% tra chi ha un basso titolo di studio, ancora inferiore a quello medio europeo (4,3%). Critica anche la partecipazione ad attività di formazione permanente da parte di adulti disoccupati: coloro che dovrebbero rappresentare i principali destinatari delle azioni di riqualificazione e aggiornamento delle competenze per riallocarsi nel mondo del lavoro sembrano invece restare fuori dai circuiti educativi con il solo 6,8% contro il 12,7% della media UE (ISTAT 2022, 12). Anche tra i giovani NEET (Not in Education, Employment or Training) la percentuale maggiore di inattivi si rileva tra coloro che hanno al massimo un titolo secondario inferiore (45,1%), soprattutto se donne (56,8%) (ISTAT 2022, 10).

Quei processi di esclusione educativa dalle opportunità di formazione della maggior parte degli adulti, oggetto della ricerca di Paolo Federighi richiamati nel precedente paragrafo, appaiono confermati dal dato di coloro che, oggi ancora non sono e non riescono a diventare 'pubblici', perpetuando forme di marginalizzazione e limitando la mobilità sociale. Basti pensare come l'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 25,8% dei giovani con genitori aventi al massimo la licenza media, mentre scende al 6,2% se i genitori hanno un titolo secondario superiore e al 2,7% se almeno un genitore è laureato. Allo stesso modo il background familiare condiziona fortemente la possibilità che un giovane raggiunga un titolo di studio terziario. Nelle famiglie con almeno un genitore laureato, la quota di figli 30-34enni che hanno conseguito un titolo terziario è pari al 70,1%, se almeno un genitore è diplomato cala al 39,3% e scende all'11,4% quando i genitori possiedono un titolo secondario inferiore (ISTAT 2022, 4).

Nel PNRR il tema educativo, declinato tra istruzione e formazione continua, è ampiamente presente seppur in misura differenziata nelle diverse sezioni del documento confermandone la forte valenza trasversale per lo sviluppo dei diversi ambiti della società e dell'economia (Marcuccio 2021). Nel contempo, però, sembra rilevabile la difficoltà di ricondurre a un sistema unitario quanto programmato nelle diverse missioni. Urgente sembrerebbe invece la definizione di forme organiche e integrate di intervento con l'obiettivo

di innalzare i livelli di istruzione, di migliorare e riqualificare competenze e conoscenze, di contrastare una presenza assai consistente di analfabetismo funzionale e digitale.

Ma come evidenziato nelle citazioni del primo paragrafo (Federighi 2018a), la scissione tra formazione professionale, formazione continua, istruzione e cultura, educazione e vita quotidiana, tra Alta Formazione ed educazione di base degli adulti, tra innovazione e lavoro, rappresenta un rischio se non addirittura una minaccia, proprio perché ostacola la ricomposizione dei processi attraverso i quali gli adulti si formano. In questo senso, il superamento della tendenza alla stagnazione dei bassi livelli di istruzione della popolazione adulta o una riduzione significativa del numero dei NEET possono essere esito di investimenti solo se questi sono orientati a finanziare l'effettiva espressione della domanda individuale e collettiva di educazione e accompagnati da politiche di superamento e cambiamento e non di mera correzione dei sistemi esistenti, gli stessi che hanno contribuito a creare gli attuali squilibri.

Evidente l'urgenza di forme di ricerca educativa con una solida impostazione, capaci di contribuire al processo di formazione delle politiche. In più occasioni Paolo Federighi ha sottolineato come la ricerca educativa possa occuparsi di delineare, gestire e valutare i processi trasformativi generati dalle politiche e di estendere la propria attenzione alla previsione del futuro e degli effetti delle politiche finanziarie sulle politiche educative. Una ricerca educativa orientata al futuro e dal carattere predittivo, dunque, e non solo concentrata sullo studio di azioni educative accadute sull'impatto di dispositivi formativi già attivati, poiché le politiche educative, in generale, sono politiche di investimento da cui si attende un effetto sul medio periodo.

Dall'attualità dei temi all'urgenza, quindi, di sviluppare linee di ricerca prospettiche, che, come Federighi ha nei suoi scritti evidenziato non si fondino solo sullo studio delle dinamiche demografiche, o sulla domanda di competenze legata al mercato del lavoro o alle evoluzioni del sistema educativo, ma finalizzate a comprendere gli effetti prodotti dai principali *megatrend* e capire in che misura i cambiamenti prevedibili creeranno nuove opportunità o sfide educative. Linee di ricerca, dunque, capaci di riuscire a prevedere l'impatto e la sostenibilità delle azioni educative – sia a livello strategico che politico – rispetto ai diversi tipi di sfide presenti e future, per poter così orientare gli esiti degli investimenti in chiave trasformativa delle condizioni che oggi li hanno resi necessari.

5. Il dibattito in Italia

Il volume che qui presentiamo parte, dunque, da una linea di pensiero che si è evoluta e ha attraversato un pezzo di storia del nostro Paese e di storia europea e arriva fino ad oggi.

La riflessione che i colleghi, Professori Ordinari di Pedagogia dell'Università Italiana, hanno offerto, tratteggia i temi precedentemente richiamati, li rielabora e, così facendo, ci offre un punto di vista sugli sviluppi dell'Educazione degli Adulti oggi.

Il primo saggio di Giuseppe Bertagna, dal titolo altamente evocativo *Il 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità'*, si concentra sulle vicende storiche che hanno creato una sottovalutazione dei percorsi della formazione professionale rispetto ai percorsi dell'istruzione. Come afferma l'autore:

> Questa 'minorità' della percezione e della legislazione nasce da una logica di separazione con molti volti che, presi in considerazione tutti insieme, con spirito eziologico e contestualizzazione storico-ordinamentale, spiegano l''insostenibile' inferiorità della formazione professionale.

Il tema della formazione professionale è sicuramente elettivo per l'opera di Paolo Federighi che se ne è a lungo occupato, soprattutto nella attività svolta a fianco e a supporto delle politiche della formazione italiane, contribuendo alla diffusione della logica integrativa che soggiace a una immagine organica e olistica della formazione *tout court*. Il secondo saggio, redatto da Vanna Boffo, si occupa di uno dei temi affrontati nell'ultimo scorcio del percorso accademico di Paolo Federighi. Come afferma il titolo, *Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione*, coglie il rapporto fra formazione e lavoro nel percorso di transizione alla giovane adultità. Nel testo si evidenzia il rapporto fra costruzione delle competenze per l'inserimento nel mondo del lavoro, in uscita dai percorsi di studio universitari, il raggiungimento di specifici *Learning Outcomes* nei corsi di studio accademici e il ruolo dei servizi per compiere una adeguata transizione. Il modello formativo universitario ancora è mancante di una adeguata sinergia e di una completezza di strumenti/servizi/progetti che possano davvero supportare i giovani laureati. Si evidenzia ciò che l'Educazione degli Adulti dovrebbe focalizzare per la formazione dei giovani per un mondo del lavoro che possa essere vissuto come parte integrante di una complessità umana, non solo e non più come contesto ostile e respingente. Il terzo saggio a firma di Salvatore Colazzo, *Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla "Scuola fiorentina"* approfondisce il nesso scuola/società e intende sottolineare come la pedagogia italiana del secondo dopoguerra si sia rinnovata aprendosi alla considerazione delle potenzialità educative dei contesti sociali. Segnala nelle ricerche della cosiddetta 'Scuola di Firenze' alcune traiettorie assai feconde nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità, cogliendo in ciò il suo specifico apporto al rinnovamento della pedagogia italiana. Il quarto saggio, a firma di Michele Corsi, *Per un Progetto della Pedagogia italiana*, continua la riflessione sui fondamenti epistemologici della pedagogia. Come scrive Corsi, infatti

> La pedagogia è ancora alla ricerca di una propria identità e del proprio statuto epistemologico. Soprattutto in Italia, dove il suo ruolo, nonostante l'impegno di numerose e numerosi colleghi pedagogisti, ha ancora un ruolo marginale. Soprattutto nel suo valore politico e trasformativo.

Per questo è importante tornare alla pedagogia nei suoi elementi fondativi, ma soprattutto alla pedagogia come promotrice di riflessività critica e di azioni concrete per il presente e il futuro della società e delle nuove generazioni. Proprio

attraverso la storia e le azioni delle Società Scientifiche Pedagogiche è possibile costruire il disegno che soggiace alla evoluzione e al percorso verso il futuro della pedagogia italiana. Ed è un problema squisitamente pedagogico quello che Antonia Cunti focalizza nel quinto studio dal titolo, *Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico.* Anche in tal caso siamo di fronte a una riflessione elettiva sulle pratiche professionali che permettono di far transitare il sapere teorico a quello empirico permettendo ai lavoratori che continuano ad apprendere gli strumenti per una interpretazione profonda e coerente della realtà sociale, politica e culturale.

Liliana Dozza, nel sesto intervento dal titolo *Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta* presenta un bel lavoro di ricerca empirico-partecipativa dando spessore proprio all'utilizzo della metodologia fondata su dati rilevati nel campo largo della formazione con gli adulti e a partire dagli adulti. Lo studio di caso affronta il tema del fabbisogno formativo di Servizi Residenziali per Anziani e manifesta l'estrema necessità di ostendere raccolte di dati, verifiche e monitoraggi per poter arrivare a parlare di cambiamenti generativi, di trasformazione dei contesti successivi alle pratiche della formazione in servizio, alla formazione scolastica, alla organizzazione dei servizi per anziani. Le conclusioni a cui l'autrice giunge sono quelle che sottolineano che effettivamente la consapevolezza della valenza trasformativa intrinseca nelle professioni di assistenza e cura può essere misurata e non solo percepita.

Il settimo contributo, firmato da Loretta Fabbri, *Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa*, pone l'accento su un tema di avanguardia pedagogica ovvero quello della *consulenza*. Paolo Federighi, in tal senso, è stato uno dei precursori, sperimentando fin dagli anni Settanta del Novecento il significato della committenza di una ricerca con finalità trasformative.

L'ottavo saggio di Maria Luisa Iavarone si occupa di Pedagogia civile, facendo riferimento al tema innovativo della sostenibilità educativa. Proprio in uno degli interventi più recenti di Paolo Federighi tale tematica viene connessa al problema della povertà educativa che in Italia colpisce un numero molto elevato di famiglie con bambini in età infantile. Il nono saggio di Alessandro Mariani è dedicato al tema *La scrittura scientifica dopo la 'rivoluzione scientifica'. Tre exempla: Galilei, Darwin, Piaget.* Anche la riflessione sulla scrittura lambisce gli studi di Educazione degli Adulti nella misura in cui le questioni di metodo, trattate nei paragrafi precedenti, sono centrali nella riflessione attuale pedagogica. Abbiamo visto come metodologie e metodi debbano farsi veicoli di rinnovamento di temi/problemi/contenuti.

Il decimo saggio, redatto da Loredana Perla, *Il* faculty developer *per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata*, pone alla nostra attenzione la problematica affrontata da Paolo Federighi a partire dal 2017, fra i primi pedagogisti a occuparsi della proposta TECO (TEst sulle COmpetenze) di ANVUR. L'intuizione soggiacente il Progetto TECO-D si è fatta realtà, occuparsi di Didattica Universitaria, con il PNRR è diventata una urgenza, dando l'avvio a riflessioni, ricerche, servizi che avrebbero difficilmente trovato la chiave del necessario sviluppo senza l'occasione del Piano di Ripresa

e Resilienza che ha imposto all'Accademia italiana la costruzione di *Teaching Learning Center* universitari. Sempre di Università si occupa il quindicesimo saggio di Clara Maria Silva dal titolo, *L'impatto del progetto Teco-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli Studi di Firenze*, facendo riferimento proprio alla ricerca innovativa avviata da Paolo Federighi e che, per la prima volta in Italia ha visto la presenza di ventiquattro corsi universitari in Scienze dell'Educazione e della Formazione che hanno riflettuto su un punto nevralgico della docenza universitaria i *Learning Outcomes* in uscita dai percorsi L-19.

Con l'undicesimo saggio *Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti. Il modello delle learning city e learning region*, di Roberta Piazza, si affronta un tema centrale dell'Educazione degli Adulti europea e mondiale. Non poteva mancare il tema ripreso da Maria Ranieri con il testo, *Educazione degli adulti e Tecnologie dell'Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro*. Anche in tal caso, l'Educazione degli Adulti deve riservare uno spazio importante all'innovazione tecnologica e didattica senza la quale non sarà possibile condurre la battaglia per la diffusione di cultura, educazione e apprendimento.

Con gli ultimi saggi, *Creatività e cultura organizzativa* di Bruno Rossi, *Il potenziale corporeo nell'azione didattica* di Maurizio Sibilio e Michela Galdieri, e *Sviluppare identità di persone che apprendono* di Maura Striano vengono affrontati, da una molteplicità di prospettive, temi inerenti la formazione dell'uomo, confermando la profondità di riflessione della pedagogia italiana e l'impegno a farsi promotrice di sviluppo umano in ogni sede istituzionale, e non, formale, non formale e informale.

Massimiliano Stramaglia firma il diciassettesimo saggio, *Il 'distacco' dalla famiglia d'origine. Concepire la rinascita in età adulta*, sul tema della famiglia e della uscita dei giovani adulti dal luogo di origine per andare in campo aperto. Forse, questo è uno dei pochi temi che l'Educazione degli Adulti avrebbe necessità di continuare ad approfondire.

Chiude il ricchissimo insieme dei diciotto contributi il saggio di Carla Xodo, *Prodromi dell'alternanza scuola-lavoro: la Ferme École di Meleto in Val d'Elsa*, attraverso la ricostruzione dell'opera di innovazione operata da Cosimo Ridolfi nell'Istituto di Agraria di Meleto in Val d'Elsa. L'autore viene trattato quale esempio paradigmatico della relazione tra teoria e prassi nonché come esempio di alternanza formativa. La tradizione, inaugurata da Ridolfi e continuata da Lambruschini, ha dato avvio a una vera scuola di innovazione toscana nell'ambito formale dell'istruzione e formazione, è divenuta modello europeo e, metaforicamente anticipa quanto sarà fatto, proprio sul territorio toscano, alla fine del Novecento, con l'avvio di un impegno del governo regionale al sostegno e alla diffusione della formazione in età adulta.

Al termine della nostra presentazione, siamo grate a tutte e a tutti, le autrici e gli autori, per quanto è stato prodotto, per quanto è stato offerto come dono alla comunità pedagogica nazionale e che, attraverso i contributi giunti da molte Università Italiane, può essere consegnato, da tutti noi a Paolo Federighi, per

ciò che ha rappresentato nei suoi quaranta e più anni di magistero educativo e pedagogico, per ciò che ha dato a questa ampia e variegata comunità scientifica, rimanendo fedele alla originaria Scuola Fiorentina, pur sapendola innovare attraverso i molteplici percorsi che in Europa e nel mondo ha attraversato.

Firenze, 30 dicembre 2022

Riferimenti bibliografici

AA.VV. 1973. *Scuola e mercato del lavoro.* Bologna: il Mulino.

Bélanger, P., e P. Federighi. 2000. *Unlocking people's creative forces. A transnational study of adult learning policies*. Hamburg: Unesco Institute of Education.

Bennett, C. J., e M. Howlett. 1992. "The lessons of learning: reconciling theories of policy learning and policy change." *Policy Sciences* 3 (25): 275-94.

Bernert-Bürkle, A., Federighi, P., e F. Torlone. 2023. *The fast track labour market integration of immigrants. Work-related learning of culture, language and profession*. Bonn: Bertelsmann Verlag.

Bernstein, B. 1970. "Education cannot compensate for society." *New Society* 15 (387): 344-47.

Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse*. London-New York: Routledge.

Boffo, V., Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.

Borghi, L. 1951. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.

Borghi, L. 1962. *Educazione e sviluppo sociale.* Firenze: La Nuova Italia.

Bourdieu, P., e J. C. Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éds. de Minuit.

Bourdieu, P., e J. C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.

Cambi, F., Federighi, P., e A. Mariani, a cura di. 2016. *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*. Firenze: Firenze University Press.

Colazzo, S. 2019. "Museo quale dispositivo educativo comunitario." In, *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, a cura di G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, e V. Zucci, Pisa: Pacini.

De Bartolomeis, F. 1953. *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.

De Sanctis, F. M. 1970. *Filmpraxis*. Cagliari: Fossataro.

De Sanctis, F. M. 1978. *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.

De Sanctis, F. M. 1988. *Verso un duemila educativo*. Firenze-Prato: Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato.

De Sanctis, F. M., e P. Federighi. 1976. *Didattica universitaria. Per una università sociale*. Firenze: Cooperativa Editrice Universitaria.

Del Gobbo, G. 2008. "I Circoli di Studio per il territorio." In *Circoli di Studio. Quali esperienze, quali prospettive*, a cura di M. Mannucci, 117-34. Pisa: Edizioni ETS.

Del Gobbo, G. 2010. "Sviluppo locale e sistema formativo integrato." In *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno Sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, a cura di P. Orefice, R.S. Granera, e G. Del Gobbo, 135-47. Napoli: Liguori.

Del Gobbo, G., e P. Federighi. 2021. *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.

Del Gobbo, G., Torlone, F., e G. Galeotti. 2018. *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.

Dewey J. 1967 (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. 1971 (1927). *Comunità e potere,* trad. it. a cura di P. Vittorelli, e P. Paduano. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. 1996 (1938). *Esperienza ed educazione,* trad. it. di E. Codignola Firenze: La Nuova Italia.

Dolowitz, D. P., e D. Marsh. 1996. "Who learns what from whom: A review of the policy transfer literature." *Political Studies* 44 (2): 343-57.

Dunlop, C. A., e C. M. Radaelli. 2018. "The lessons of policy learning: types, triggers, hindrances and pathologies." *Policy & Politics* 2 (46): 255-72.

EAEA-EARLALL. in stampa. *Adult Learning Policies in Europe. An Insight of Regional and Local Stakeholders*. Firenze: Edit-Press.

Eraut, M. 2004. "Informal learning in the workplace." *Continuing Education* 26 (2): 247-73.

Federighi, P. 1984. *Terminologia dell'educazione degli adulti*. Pistoia: European Bureau of Adult Education, Comune di Pistoia-Assessorato agli istituti culturali.

Federighi, P. 1988. *Consumi educativi nell'età adulta*. Genova: Sea.

Federighi, P. 1990. *Adult education: Legislative and Administrative Measures*. Firenze: Università di Firenze.

Federighi, P. 1996a. *Strategie per la gestione dei processi educativi. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.

Federighi, P. 1996b. *Le condizioni del leggere*. Milano: Editrice Bibliografica.

Federighi, P. a cura di. 2000. *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: I quaderni di Eurydice.

Federighi, P. 2006. *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup Paideia.

Federighi, P. 2008. "Policy Measures for Regional Governance. An Activity Field for Adult Education." In *Qualifying adult learning professionals in Europe,* E. Nuissl, e S. Lattke, 75-87. W. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla Formazione* (1) 2: 133-51.

Federighi, P. 2011. "La ricerca evidence based in educazione degli adulti." *Pedagogia oggi* 1-2: 112-20.

Federighi, P. 2012a. "Learning approaches for personnel in the criminal justice systems." In *Violence among adolescents,* a cura di M. Tomita, 8-11, Bologna: Medimond.

Federighi, P. 2012b. "Regional governments' institutional learning processes." In *Entgrenzungen des Lernens,* hrsg. von R. Arnold, 15-30. Bielefeld: W. Bertelsman Verlag.

Federighi, P. 2012c. "Il Diversity Management nei servizi pubblici territoriali e nella piccola impresa." In *Liberi riflessivi pensosi. Nuovi orizzonti della lifelong education,* a cura di N. Lupoli, 194-217. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Pathways for a skills growth governance*. Luxembourg: Pubblication Office of the European Union.

Federighi, P. 2016a. "Educazione degli Adulti e Università. Le origini nella Scuola Fiorentina". In *La pedagogia critica e lauca a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure,* a cura di F. Cambi, P. Federighi, e A. Marinai, 59-76. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P. 2016b. "Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali". In *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti,* a cura di F. Torlone, 11-32. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P. 2017. “Ricerca educativa e impatto sulle policy.” *Nuova Secondaria Ricerca*: 93-6.
Federighi, P. a cura di. 2018a. *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P. 2018b. “I contenuti core dell’offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione.” *Form@re* - Open Journal Per La Formazione in Rete (3): 19-36.
Federighi, P. 2019. “Research Methodology in Adult Learning and Education.” *Journal of Educational Sciences* 20, 1 (39): 58-73.
Federighi, P. 2020. *Il mercato del lavoro dei professionisti dell’educazione e della formazione*. Milano: FrancoAngeli (Quaderni di Economia del Lavoro 112).
Federighi, P., Abréu, C., e E. Nuissl. 2007. *Learning among regional governments. Quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies*. Bonn: WBV W. Bertelsmann Verlag.
Federighi, P., e F. Torlone. 2010a. *Low skilled take their qualifications “one step up”*. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P., e F. Torlone. 2010b. *Policies for Regional Cooperation in the field of Lifelong Learning: building a broad strategy for the next European planning period*, 1-33. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P., e F. Torlone. 2010c. *Soft Open Method of Coordination from Prevalet. Joint progress report of Regions on the implementation of European Lifelong Learning Strategies - Towards Multilevel Governance*. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P., e F. Torlone. 2013. *A guarantee system for youth policies. One step ahead towards autonomy*. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P., e S. Sava. 2001. *Glosar de termeni cheie in educatia adultilor din Europa*. Timisoara: Ed. Mirton.
Federighi, P., Boffo, V., e I. Dârjan. 2009. *Content Embedded Literacy in the Workplace*. Firenze: Firenze University Press.
Federighi, P., Campanile, G., e C. Grassi. 2012. *Il modello dell’Embedded Learning nelle PMI*. Pisa: Edizioni ETS.
Federighi, P., Cornett, A. P., e M. Ljung. 2007. *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnerships for Innovation, Learning and Development*. Firenze: Directorate-General for Research European Commission. Directorate M - Investment in Research and Links with Other Policies. Unit M3 - Competition Aspects & Structural Policies. Sector for Regional Aspects of Research Policy, Regione Toscana.
Federighi, P., e F. M. De Sanctis. 1981. *Pubblico e biblioteca. Nuove frontiere del lavoro educativo all’uso del libro*. Roma: Bulzoni.
Federighi, P., Horsdal, M., Knudsen, H., Nuissl, E., Orrantia, J. S., e F. Torlone. 2007. *Tools for Policy Learning and Policy Transfer. Supporting Regional Lifelong Learning Policies*. Bonn: WBV W. Bertelsmann Verlag.
Feyerabend, P. K. 1975. *Against Method*. New York: New Left Books.
Finegold D., e D. Soskice. 1988. “The failure of training in Britain: Analisys and prescription.” *Oxford Review of Economic Policy* (4) 3: 21-53.
Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Hill B., e C. Tande. 2006. “Total Rewards: The Employee Value Proposition.” *Workspan* 10 (6): 19-22.

ISFOL. 2008. *Fostering the participation in lifelong learning. Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom*, volumi 1-2. Roma: I Libri del Fondo Sociale Europeo.

ISTAT. 2022. *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2021*. https://www.istat.it/it/ (12/2022).

Knowles, M. S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.

Laporta, R. 1981. “Università e educazione degli adulti.” *Eda. Bimestrale per lo sviluppo dell’educazione degli adulti* 4 (1): 53-9.

Laporta, R. 2016. “La specificità epistemologica della ricerca pedagogica.” *Studi sulla formazione* 2: 7-22.

Legge Regionale n. 32/2002. “Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro”. http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2002-07-26;32 (12/2022).

Marcuccio, M. 2021. *Le prospettive per la formazione continua rivolta ai lavoratori del settore non pubblico nel Piano Nazione di Ripresa e Resilienza italiano: opportunità per estendere l’efficacia di un diritto soggettivo*. Università di Bologna Digital Library. http://amsacta.unibo.it/6753/ (12/2022).

Marsick, V. J., e K. Watkins. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London-New York: Routledge.

Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.

Nuissl, E., e S. Lattke, a cura di. 2008. *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann.

Padriotti, A., Federighi, P., Frey, L., Janovkaja, A., Livraghi, R., Pappadà, G., e F. Torlone. 2009. “L’integrazione dei giovani nel mercato del lavoro e la flexicurity: una sfida per l’Europa.” *Quaderni di Economia del Lavoro* 90.

Parlavecchia, G., e G. Tarchiani. 1991. *Verso una biblioteca del pubblico*. Milano: Editrice Bibliografica.

Radaelli, C. M. 2003. *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?* Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies, EO-print AB.

Radaelli, C. M. 2008. “Europeanization, policy learning, and new modes of governance.” *Journal of Comparative Policy Analysis* 10 (3): 239-54.

Rose, R. 1991. “What is Lesson-Drawing?” *Journal of Public Policy* 1 (11): 3-30.

Satti, E. 2005. “Il Sistema di Educazione degli Adulti nella Regione Toscana.” *Lifelong Lifewide Learning* 1 (1): 30-4.

Torlone, F. 2016. *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.

Torlone, F. 2021. *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*. Firenze: Firenze University Press.

Torlone, F. 2022. “Lo sviluppo dei cluster nell’educazione degli adulti per contrastare i processi di esclusione educativa.” *Lifelong Lifewide Learning* 18 (40): 28-42.

Torlone, F., e M. Vryonides. 2016. *Innovative learning models for prisoners*. Firenze: Firenze University Press.

Torlone, F., e P. Federighi. 2020. “Lavoro e apprendimento trasformativo in carcere.” *Educational Reflective Practice* 2/2020: 5-36.

Trattato di Roma della Comunità Economica Europea. 1957. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A12002E151> (12/2022)
Unesco. 1960. *World Conference on Adult Education, Montreal, Canada. 21-23 August 1960*. Paris: Unesco.
Varsori, A. 2002. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence*, vol. 2. Luxembourg: Cedefop Panorama series. https://www.cedefop.europa.eu/files/5153_2_en.pdf (12/2022).
Vicari, S. 2008. "Conoscenza e impresa." *Sinergie* 76: 43-66.
Zipsane, H. 2019. "A museum for real people instead of the selected few." In *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, a cura di G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, e V. Zucci, 119-126. Pisa: Pacini.

Il ‘brutto anatroccolo’ dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile ‘inferiorità’

Giuseppe Bertagna

Abstract: La logica separativa non è formativa. Il saggio passa in rassegna le vicende storiche che hanno creato una sottovalutazione dei percorsi della formazione professionale rispetto ai percorsi dell’istruzione. Questa ‘minorità’ della percezione e della legislazione nasce da una logica di separazione con molti volti che, presi in considerazione tutti insieme, con spirito eziologico e contestualizzazione storico-ordinamentale, spiegano l’‘insostenibile’ inferiorità della formazione professionale: popolo (gli ‘inferiori’) e élite politico-burocratica (i ‘superiori’), natura e cultura, uomo e cittadino, ecc. Queste separazioni riguardavano l’idea di lavoro (una fra tutte, l’opposizione tra ‘lavoro manuale’ e ‘lavoro intellettuale’) e non permettevano di aumentare il potere formativo di esso. Solo una logica di integrazione (*embedded e embodied*) può disinnescare le idee della separazione e fornire un’immagine organica e olistica della formazione.

Keywords: Logica socio-culturale separativa, lavoro educativo, politica educativa integrata, formazione professionale, sistema educativo.

Paolo Federighi, all’interno dei suoi costanti studi sull’educazione e sulla formazione degli adulti che gli hanno anche meritato il prestigioso riconoscimento dell’*International Adult and Continuing Education Hall of Fame* (IACEHOF), ha riservato per un lungo periodo della sua vita accademica e di amministratore pubblico (consulente per assessori della Regione Toscana) un’attenzione particolare al problema dell’istruzione e formazione professionale, sia essa iniziale o continua.

Marco Bentivogli (Bentivogli 2019) quando era ancora segretario generale della Fim Cisl, si era lamentato dello stato di colpevole trascuratezza in cui versa questo importante segmento formativo nel nostro paese. Di *reskilling*, ad esempio, da noi, si parla nei libri, ma la realtà della formazione degli adulti è lontana anni luce da un sistema organico, diffuso e qualificato che assicuri questo pur così invocato processo. Analogamente ci sono anche numerosi studi e ricerche sull’importanza del *continuing vocational training*. Nei fatti, però, non esiste: non è una strategia promossa di *default* sia dal sistema formale di istruzione e formazione sia dalle imprese, e magari, come sarebbe invece auspicabile, in maniera integrata e sinergica da questi due ‘mondi’. In questo contesto, un cinquantenne italiano oggi espulso dal mercato del lavoro diventa non a caso

Giuseppe Bertagna, University of Bergamo, Italy, giuseppe.bertagna@unibg.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Giuseppe Bertagna, *Il ‘brutto anatroccolo’ dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile ‘inferiorità’*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.03, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 29-50, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

un candidato all'emarginazione. Non solo, infatti, nessuno l'ha posto, prima di questo evento, nelle condizioni di poter innalzare in qualità e quantità il lavoro che svolgeva per compiere maggiormente se stesso, oltre che assicurare una maggiore produttività personale e aziendale, ma anche, e ancora di più, nessuno si è premurato, con il trascorrere del tempo, di metterlo nelle condizioni di poter maturare le competenze personali necessarie per fare eventualmente anche un altro lavoro, più adatto alle richieste del mercato e, forse, addirittura, perfino più corrispondente alle sue più autentiche aspirazioni. Semplicemente ha svolto per venti o trent'anni più o meno lo stesso lavoro. Ogni giorno. Routinario. Facendo dimenticare a lui e al contesto sociale e lavorativo in cui ogni giorno ha prestato il suo servizio che «qualsiasi lavoro così semplice e ripetitivo da poter essere svolto da un robot come da una persona è al di sotto della dignità del cervello umano» (Asimov 2005, 336). Per cui, quando risultasse disoccupato a causa di crisi aziendali e di mercato, nella migliore delle ipotesi, avrebbe come unico destino il reddito di cittadinanza: passare, insomma, alle dipendenze del welfare pubblico. Togliendogli, al contempo, motivazione, responsabilità, voglia di fare, di innovare, di svolgere «una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4, comma 2 della Costituzione). In una parola, letteralmente 'alienandolo' ed 'estraniandolo' perché gli fa rimuovere la consapevolezza che il lavoro è costitutivo dell'uomo stesso[1], perché non si può trattare un soggetto umano come un oggetto fungibile e perché, infine, qualsiasi lavoro, sul piano antropologico, è e deve essere sempre nient'altro che un fine con cui confrontarsi per dare la conformazione più o meno compiuta all'umano storicamente possibile di ciascuno.

Non parliamo, poi, dello stato di un'istruzione e formazione professionale iniziale degna di questo nome, non residuale e ospedaliera, ma al contrario di prima scelta per i giovani, e apprezzata per i suoi valori educativi, culturali ed economico-professionali dalle famiglie e dalla pubblica opinione. Non occorrono molti argomenti per sostenere che *reskilling* e *continuing vocational training* restano processi vuoti e velleitari senza poggiare su un'istruzione e formazione professionale iniziale secondaria e superiore che li renda possibili, irrorando osmoticamente di qualità, innovazione e aggiornamento per l'intero arco della vita di ogni persona e di ogni impresa.

D'altra parte, osservava Bentivogli, tutte queste dimensioni dovrebbero costituire uno dei diritti fondamentali che uno Stato degno di questo nome dovrebbe assicurare alle persone che lo costituiscono sia come cittadini (che se hanno bisogno di un idraulico o di un elettricista o di un informatico devono essere sicuri che non sia un praticone incompetente e rozzo, in più incapace di gusto estetico e di instaurare relazioni interpersonali e comunicative appropriate[2])

[1] Una antropologia che accomuna la tradizione ebraico-cristiana, quella hegelo-marxista e pure quella autenticamente liberale.

[2] Art. 36 comma 1 della Costituzione: «la Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni».

sia come lavoratori che, qualunque lavoro svolgano, devono essere posti nelle condizioni di trovare in ciò che fanno le occasioni per una maturazione personale più completa e per una continua riqualificazione culturale e professionale aggiornata alle ultime trasformazioni sociali e dei processi produttivi[3].

Istruzione e formazione professionale iniziale, *reskilling* e *continuing vocational training* dovrebbero costituire, insomma, insieme, uno dei diritti fondamentali che lo Stato dovrebbe garantire a ogni persona non tanto o non solo per dettato costituzionale, ma anche per interesse collettivo in un paese che voglia restare nella top ten mondiale delle società conoscitivamente più avanzate e delle economie più dinamiche per qualità e innovazione delle produzioni e della vendita. Salvo rassegnarsi a una decrescita che sarà felice solo per i soliti aristocratici, oziosi ruralisti che se lo possono permettere grazie alle rendite che hanno accumulato nel tempo, ma che sarà inevitabilmente infelice per chiunque non sia un privilegiato economico e storico-sociale.

Ma perché questo diritto fondamentale di poter esigere un'istruzione e formazione professionale iniziale secondaria e superiore qualificata e prestigiosa, pilastro per i conseguenti processi di *reskilling* e *continuing vocational training*, non accade ancora da noi, nonostante l'approvazione della Legge 15 luglio 2022, n. 99 sugli ITS Academy? Perché, soprattutto, non è accaduto? E perché, purtroppo, è prevedibile che, in termini di sistema, non accadrà ancora per un lungo periodo?

Senza pretese di completezza soprattutto storiografica, vale la pena di esplicitare alcune suggestioni, che, in positivo o in negativo, suggeriscono anche che cosa si sarebbe dovuto e si dovrebbe fare per avere ciò che ancora non c'è e che neppure, purtroppo, in un avvitamento autolesionistico da narcosi di azoto (la famosa sindrome dell'«ilarità degli abissi»), sembra che il nostro paese voglia realizzare con decisione e visione nemmeno in un futuro prossimo.

1. L'orientamento 'deficiente': un problema di struttura e di sovrastruttura

1.1 La situazione attuale

Siamo nel 2022. Se leggiamo i consigli orientativi dispensati dai docenti di qualsiasi regione d'Italia ai preadolescenti che alla fine della scuola media sono chiamati a iscriversi alle scuole secondarie troviamo la conferma di una tendenza generale, condivisa, paradossalmente, sia da chi la commette sia da chi la subisce.

Gli studenti 'bravi' quelli con valutazioni scolastiche eccellenti, sono 'consigliati', da nord a sud senza differenze apprezzabili, di frequentare il liceo classico, considerato ancora l'acme dei percorsi presenti nel sistema scolastico, la vera serie A dell'educazione e formazione possibile dei giovani. Se solo 'bravi' scolasticamente, ma soprattutto in particolari ambiti disciplinari, i ragazzi sono comunque indirizzati verso gli altri licei, sebbene, neanche troppo sotto sotto, or-

[3] Art. 36, comma 2 della Costituzione: la Repubblica «cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori».

dinati poi per gironi-categoria di importanza percepita: A1 (liceo scientifico), A2 (liceo linguistico o economico), A3 (liceo delle scienze umane), A4 (artistico).

Gli studenti 'quasi bravi', meno scolasticamente brillanti perché più interessati, per condizioni familiari o per spiccate attitudini personali, a questioni tecnico-operative che non ricevono sufficiente attenzione dai piani di studio e dalle attività didattiche della scuola media, ricevono, invece, il consiglio di iscriversi agli istituti tecnici, la serie B dei percorsi formativi, articolata a sua volta, a seconda degli indirizzi, nei gironi-categoria B1 (industriale, B2 ragioneria, B3 geometri ecc.).

I 'meno bravi' nelle discipline scolastiche (i 'sufficienti') e pure senza spiccate attitudini tecnico-operative (ma come può saperlo una scuola che per otto anni non le ha mai coltivate e fatte fiorire?), sono invece per lo più orientati verso gli istituti professionali, la serie C dei percorsi scolastici. Anche qui con i relativi sotto gironi-categorie a seconda dei profili di uscita.

I ragazzi demotivati allo studio, con rendimenti insufficienti, magari anche in ritardo di un anno per precedente bocciatura, trovano scritto, di solito, invece, il consiglio «adatto ai corsi di istruzione e formazione professionale delle Regioni», secondo quasi tutti i docenti ritenuti la serie D dei percorsi formativi, anche questa con vari gironi-categorie.

Infine, i ragazzi ritenuti scolasticamente perduti per capacità, età, comportamento e rendimento sono licenziati dalla media con un perentorio «adatto all'inserimento nel mondo del lavoro», cioè fuori serie formativa, letteralmente i *drop out*. Il lavoro, insomma, come condanna destinale, perdizione e scarto, nel quale non esiste l'opportunità di una vera crescita educativa, culturale e biografico-sociale.

Il risultato di questa setacciatura orientativa è, oggi, il seguente: un 58% di chi conclude la scuola media si iscrive ai licei; il 30% circa agli istituti tecnici; il 12% circa agli istituti professionali statali e all'istruzione e formazione professionale delle Regioni; la percentuale rimanente cerca e trova un posto di lavoro.

Non si tratta, però, di una tendenza inedita. Trenta, sessanta, novanta o centosessanta anni fa, sebbene con percentuali diverse, con ordinamenti in parte, pare ovvio, diversi e su numeri assoluti naturalmente incomparabili a quelli di oggi che coinvolgono l'intero di ogni nuova generazione, questa gerarchizzazione culturale, educativa e professionale tra prestigio percepito dell'istruzione liceale (e del liceo classico in particolare), poi dell'istruzione tecnica, quindi dell'istruzione professionale e, infine, per i falliti delle scelte precedenti, del lavoro era comunque presente sul piano delle strutture ordinamentali, della mentalità comune e della stratificazione sociale.

1.2 Una lunga durata

L'imprinting di questo schema, infatti, parte dalla legge Casati approvata dal Regno Sabaudo nel 1859, ma estesa a tutto il neonato Regno d'Italia nel 1861. Questa legge indicò come unica «istruzione secondaria» il ginnasio liceo classico, frequentato dai pochissimi privilegiati sociali che potevano permettersi

l’accesso ad una delle cinque Facoltà allora esistenti: Giurisprudenza, Medicina, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Lettere e Filosofia, e Teologia. Solo da questo percorso si pensava potesse uscire la classe dirigente del paese. Che, naturalmente, riproduceva se stessa, con le eccezioni contingenti sempre esistite, che confermavano la regola generale.

La Casati previde anche l’«istruzione tecnica», frequentata da percentuali superiori a quella liceale. Non la ritenne, tuttavia, «scuola secondaria» perché, pleonasticamente, non istruzione classica; perché non dipendente dal centralismo del Ministero della P.I. ma co-promossa e co-gestita con i Ministeri «professionali» (industria, commercio, artigianato, agricoltura, miniere, marina ecc.), oltre che con comuni, province, camere di commercio e mondo delle imprese; perché, infine, senza sbocchi universitari, ma solo immediatamente professionali. Anche quando si prolungava nell’istruzione tecnica superiore non universitaria (dal commercio all’economia, dall’agraria alla veterinaria o alla nautica e alle miniere), l’istruzione tecnica era destinata, infatti, a chi aveva in ogni caso bisogno di lavorare e non aveva a che fare con l’aristocrazia fondiaria da cui soltanto sembrava dovesse provenire (e di fatto proveniva) la classe dirigente del paese. L’istruzione ideale, insomma, per la cosiddetta ‘borghesia operosa’, quel ‘ceto mezzano’ che era stato al centro delle preoccupazioni di Antonio Genovesi e che l’illuminista napoletano aveva ritenuto la leva di Archimede indispensabile per suscitare lo sviluppo culturale e socio-economico del ‘popolo’ e del ‘basso popolo’ di ogni nazione (Genovesi 1824).

La legge Casati, tuttavia, non prese in alcuna considerazione il vasto arcipelago di ciò che oggi indichiamo come istruzione e formazione professionale, arcipelago vivo e diffuso in ogni regione del paese e legato ad antiche tradizioni municipali che affondavano le loro radici nel rinascimento, nell’umanesimo e nel medioevo. Non solo questo arcipelago non era «scuola secondaria», ma non era nemmeno da ritenersi «istruzione». Semmai addestramento a un lavoro. Destinato alla piccola borghesia rurale o artigiana e ai lavoratori qualificati, in ogni caso a chi non avrebbe mai potuto aspirare a nessuna funzione non si dice dirigente, ma direttiva. Per questo, la legge Casati lasciò che questo segmento fosse espressione della reale dinamica economica e sociale dei territori, perciò promosso per i giovani lavoratori da imprese, sindacati, associazioni artigiane di arti e mestieri, leghe agrarie, confederazioni di categoria, comuni, società di mutuo soccorso, congregazioni religiose, parrocchie, fondazioni più o meno filantropiche.

Nel 1923, la riforma predisposta da Giovanni Gentile ma preparata nel primo ventennio del secolo modificò non poco l’eredità della Casati, del resto già aggiustata in maniera rilevante tra Ottocento e Novecento. La gerarchizzazione menzionata, tuttavia, rimase un fatto strutturale e anche sovrastrutturale. Il liceo classico (e gli altri licei) collocati come prima al top della classifica per prestigio formativo e sociale percepito. L’istruzione tecnica, nonostante il passaggio alle dirette dipendenze centrali della P.I. di due dei suoi corsi più frequentati (agrimensura e commercio-ragioneria), lasciata al suo tradizionale secondo posto con gli altri indirizzi tecnici mantenuti, come prima, in comproprietà con gli altri

ministeri e con gli altri enti territoriali. L'istruzione e formazione professionale, infine, quanto a prestigio percepito, rimase fuori classifica (come era sempre stata). Non parliamo dei lavori che non fossero quelli della classe dirigente e dei profili professionali più alti.

Il fascismo, come è noto, non cambierà questi dati di fondo. Negli anni Trenta, statalizzerà, portandoli alle dipendenze del ministero della P.I., tutti gli indirizzi dell'istruzione tecnica sia secondaria sia superiore. Per i primi, tuttavia, confermò l'impari dignità educativa e culturale rispetto all'istruzione liceale secondaria. Perfino il mantenimento di una tradizionale caratteristica degli istituti tecnici che poteva costituirne un vantaggio competitivo in una società in sempre più accelerata trasformazione socio-economica (una forte autonomia gestionale, riconosciuta a giunte che comprendevano rappresentanti delle imprese e dei territori) fu usata, invece, per confermarne la 'minorità'. Si contrapposero, infatti, gli studi 'disinteressati' e 'gratuiti', ovvero nobili e aristocratici, dell'istruzione liceale, a quelli 'interessati' e 'utili', da 'borghesi' e 'quadri', dell'istruzione tecnica. E, invece di diminuirlo, si approfondì il solco tra studi generali e teorici, ritenuti gli unici davvero formativi per la persona, e studi particolari e pratici di natura tecnico-professionale che avevano invece come obiettivo non la formazione della persona, ma l'adattamento della stessa alle coordinate di qualche profilo professionale precostituito. Per gli indirizzi dell'istruzione tecnica superiore, il fascismo completò il processo già iniziato tra fine Ottocento e Novecento relativo alla trasformazione di tutti gli istituti tecnici superiori per l'agricoltura, il commercio, l'industria ecc., in facoltà universitarie (politecnici e facoltà di ingegneria, agraria, veterinaria, economia e commercio, scienze nautiche ecc.). Era una questione soprattutto di prestigio sociale, oltre che culturale. Rafforzato anche da due elementi: mentre l'istruzione liceale apriva istituzionalmente a tutte le facoltà universitarie per il classico e a moltissime per lo scientifico, gli istituti tecnici aprivano per lo più alle facoltà che provenivano dai loro precedenti corsi superiori; al contempo, si consolidava la convinzione che 'formazione della persona' e 'formazione a una professionalità' fossero due processi sia tra loro separabili fino quasi a essere incompatibili, perciò da porre tra loro in successione, sia tra loro al massimo successivi: non a caso la via regia per l'accesso anche alle nuove facoltà più tecnico-professionali rimaneva quella liceale, mentre quella degli istituti tecnici rimaneva straordinaria.

Il fascismo, infine, lasciò ancora una volta il vasto arcipelago dei corsi dell'istruzione e formazione professionale fuori dal perimetro del 'sistema scolastico', affidato, cioè, secondo la tradizione, alla autonoma collaborazione tra imprese e Ministeri 'professionali' (industria, commercio, artigianato, agricoltura, miniere, marina ecc.).

Sarà la Repubblica, nel periodo del cosiddetto 'miracolo economico' italiano, a far rientrare questo arcipelago tra gli interessi e le competenze della Pubblica Istruzione. Negli anni Cinquanta, infatti, si ritaglieranno dalla nebulosa di questo arcipelago i corsi di 'istruzione professionale statale' bi e triennale, istituiti accanto all'istruzione tecnica e liceale.

Negli anni Sessanta, grazie alla legge Sullo (1969), senza cambiare in nulla contenuti, piani di studi e ordinamenti dell'istruzione liceale, tecnica e della neonata istruzione professionale statale, si permise l'accesso all'università di tutti gli studenti che avessero frequentato un corso secondario quinquennale. La pari dignità dei percorsi e il superamento della storica gerarchizzazione tra ordini scolastici secondari dello Stato fu dunque affidata soltanto al criterio estrinseco della durata degli stessi. Al fine di consentire pure ai propri studenti l'accesso all'università, anche l'istruzione professionale di Stato aggiunse, infatti, al bitriennio inizialmente previsto un ulteriore biennio, finendo, però, nonostante tutti i tentativi e le dichiarazioni di segno contrario, in parte per sovrapporsi se non per ordinamento certo per molti contenuti all'istruzione tecnica.

Con l'avvio delle Regioni alla metà degli anni Settanta, infine, si introdussero i Centri per la Formazione Professionale (CFP) regionali che avrebbero dovuto raccogliere l'eredità della vecchia formazione professionale non statale di durata variabile da uno a tre anni, espressa dai più differenti attori delle parti sociali. Ma questi CFP, proprio perché non nobilitati dall'etichetta ‘statali’ e certo anche per l'inefficienza di molte Regioni, non sono mai riusciti a guadagnare presso l'opinione pubblica quel maggiore prestigio che, in un paese come l'Italia, proveniva all'istruzione professionale statale dall'essere comunque contigua alle ritenute più nobili istruzione tecnica e liceale statali.

1.3 La sindrome di Sade-Masok

Contro ogni sensata attesa, tuttavia, la iniqua gerarchizzazione educativa, culturale, professionale e di conseguenza anche di estrazione sociale degli studenti esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e lavoro ha finito per essere sorprendentemente condivisa perfino da chi, singoli o categorie, ne è stato e continua a essere vittima, con alti costi personali e famigliari.

La condivide, infatti, teorizzandola o subendola come destino, l'opinione comune delle famiglie di qualsiasi ceto, il mondo imprenditoriale confindustriale, dei mass media, lo stesso mondo sindacale. La condividono anche i docenti, e non solo perché praticano tuttora i consigli di orientamento con i *frame* che si sono ricordati, ma anche perché ritengono, in generale, al pari di quasi tutti gli altri italiani, che insegnare al liceo o all'università sia più prestigioso che farlo negli istituti professionali o nei CFP. Perfino i ragazzi che non amano la scuola e non proseguono nei licei e nell'università si auto convincono della propria inadeguatezza agli studi e si rivolgono, quindi, dopo l'obbligo di istruzione, all'ingresso nel mondo del lavoro come persone sconfitte, che non potranno mai più ambire a traguardi culturali, professionali e sociali alti che possano cambiare in meglio la loro condizione. Anzi, più si è allargata la platea di chi ha potuto godere della frequenza scolastica (diritto allo studio?) fino all'istruzione universitaria più questa mentalità, al di là delle dissimulazioni di rito e delle demagogie ideologiche che tutto intendono cambiare per lasciare sempre le cose come stanno, è uscita riprodotta.

Cosicché la rivendicazione democratica della scuola e dell'università aperta a tutti, si è rivelata la strada migliore per perpetuare un impianto strutturale del

sistema nazionale di istruzione e formazione secondaria e superiore che razionalizza a sistema l'immobilità sociale (è dal 1975 che le ricerche sociologiche e statistiche dell'ufficio studi della Banca d'Italia dimostrano che la scuola, pur presentata ideologicamente per l'obiettivo opposto, non è più l'ascensore personale e sociale che si continua a ribadire dovrebbe essere); mantiene, negandole e deprecandole con una vana e dannosa retorica politica e pedagogica, disuguaglianze personali e sociali inaccettabili dentro e fuori le scuole e le università; non riconosce più il principio che ogni percorso scolastico può e deve portare ciascuno alla scoperta della propria, particolare e personale eccellenza, attraverso la valorizzazione della quale, poi, si deve e si può lievitare l'intera formazione umana e civile di ciascuno; chiude in maniera autoreferenziale e corporativa il sistema scolastico e universitario, proclamando e volendo far credere il contrario, ovvero di essere un 'sistema omeostatico' che elabora gli input esterni per raggiungere sempre nuovi e migliori equilibri tra contesti esterni e logica interna (Maturana e Varela 1985); cristallizza in una lunga durata un ordinamento e un'organizzazione del sistema nazionale di istruzione e formazione nata in un particolare periodo storico per fini affatto diversi da quelli che dovrebbe assumere in una società avanzata e democratica come la nostra.

Al punto che perfino la debole ma significativa discontinuità su quest'ultimo tema tracciata dalla legge n. 53/2003, comunque almeno chiara nell'indicare come necessaria la prospettiva della pari dignità educativa, culturale e professionale dei corsi di studio secondari, senza più le gerarchizzazioni che ancora resistono, è stata subito ritrattata nel 2006 (Bertagna 2003; 2006; 2009). Così come alcune idee di questa legge, in particolare l'alternanza scuola-lavoro, introdotta per superare l'autoreferenzialità dei percorsi formativi, sebbene recuperata dodici anni dopo dalla cosiddetta 'Buona Scuola' (legge n. 107/2015), continua a suscitare polemiche e resistenze fortissime. Al punto che, nel 2018, si è assistito, se non nel plauso, di sicuro senza significative obiezioni di nessuno, al rispolvero in grande stile sia del tradizionale paradigma della gerarchizzazione tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e lavoro, sia della scuola come agenzia di collocamento che crea programmaticamente precariato per poter poi fare leggi volte a stabilizzarlo.

Paul Watzlawick ha sottolineato come nella vita degli uomini, delle culture e delle istituzioni spesso si finisca senza saperlo per non interessarsi più di come si sia creato un problema, ma di concentrarsi su come si faccia a nasconderlo e a non affrontarlo, e ciò allo scopo di renderlo eterno (Watzlawick 1984)[4]. Analogamente, gli psicologi hanno molto indagato il fenomeno della dissonanza cognitiva, supportandolo con una imponente base empirica e sperimentale. Essenzialmente, esso mostra come le persone, di fronte a fenomeni che risultano incompatibili con le proprie convinzioni ideologiche molto profonde e

[4] L'autore ricorda in proposito la storiella dell'uomo che batteva le mani ogni dieci secondi. Interrogato sul perché di questo strano comportamento, rispose: «Per scacciare gli elefanti». «Elefanti? Ma qui non ci sono elefanti!». E lui: «Appunto».

stratificatesi nel tempo, preferiscono ignorare l’esistenza dei fenomeni che le confutano piuttosto che rimetterle in discussione, per modificarle (Festinger 1997). Il problema della naturalizzazione della gerarchia educativa, culturale, sociale e istituzionale di cui abbiamo parlato è un esemplare paradigma di questa singolare ‘cornice mentale’ che domina da 150 anni, ma in particolare negli ultimi 50, la nostra storia.

2. Motivi storico-culturali della «deficienza orientativa» segnalata

Perché, dunque, una situazione come quella descritta, intuitivamente così inaccettabile da esigere non cosmetiche riparazioni, può invece vantare, nel nostro paese, un consenso di lungo periodo tuttora esplicitamente rivendicato o, peggio, implicitamente accettato perfino da posizioni ideologiche opposte, comunque tale da non poter immaginare l’esistenza di una praticabile alternativa?

Naturalmente le ragioni sono tante e complesse: storiche, sociali, economiche, politiche, amministrative, giuridiche, psicologiche. Non è questa la sede per approfondirle. Sull’onda di una nota convinzione keynesiana (Keynes 2006)[5], vorrei, invece, sebbene per accenni, limitarmi a evidenziare alcuni modi del pensare diventati acriticamente script comuni ed egemoni nel tempo. Anche solo prenderne atto può indicare piste di ricerca per una prima risposta pedagogica all’interrogativo del primo capoverso.

2.1 La «scuola del cittadino»

Non era così prima, come sappiamo (Bertagna 2017a). È stato lo storico Paolo Prodi a evidenziare che, con l’Europa moderna e con l’avvento protagonistico sulla scena storica degli Stati nazionali, si avvia, in tutta Europa, tra fine Cinquecento e Ottocento, un «sistema educativo e formativo organizzato unitariamente sotto l’occhio di Dio e l’occhio del sovrano» per formare, nel senso antipedagogico di «plasmare» come creta, il «cittadino nazionale» (Prodi 2015, 59-60).

Rousseau, nel 1762, con lo stesso titolo del suo famoso trattato di pedagogia e di didattica (Rousseau 2017), aveva insegnato che la scuola, qualsiasi tipo di scuola, quando avesse inteso essere «educativa» e «formativa» (nel senso di promuovere lo sviluppo della «forma» cioè della «natura (*physis*)» di ciascuno, e non di imporgliela dall’esterno per scelta ideologica, autoritaria, utilitaristica, manipolatoria, intrattenitiva, custodiale, assistenziale, corporativa), non avrebbe mai dovuto educare e/o formare il «cittadino» (italiano, francese, tedesco… europeo o del mondo), bensì soltanto «l’uomo»: ogni uomo sempre un «intero assoluto», mai «frazionario», ciascuno con il suo

[5] «La difficoltà non sta nelle idee nuove, ma nell’evadere dalle idee vecchie, le quali, per coloro che sono stati educati come lo è stata la maggioranza di noi, si ramificano in tutti gli angoli della mente» (*Prefazione*).

nome, la sua storia, nella sua integralità e unicità di sé, nel contesto del mondo che gli è dato vivere (Rousseau 2017, 16; Bertagna 2014, 11-66). Rousseau, con quasi insolente determinazione, invitava, quindi, a «scegliere tra il formare l'*uomo o* il *cittadino*», senza introdurre alcuna irenica finzione di «*e*» moralisticamente compositiva tra i due termini (Rousseau 2017, 75). Questo perché solo se si mira all'educazione e formazione dell'intero assoluto di Emilio, come di ogni altro studente con nome e cognome, si otterrà anche, come naturale conseguenza, un buon cittadino, sia esso francese, italiano, europeo o globale-mondiale (oltre che, anche, un buon lavoratore). Ma se si indulge all'equivoco della congiunzione («educare e formare l'uomo e il cittadino», o «l'uomo e il lavoratore», quasi fossero realtà diverse, magari separate e stratificate nella stessa persona) o, peggio, se si pretende di «educare e formare il cittadino» perché questo programma conterrebbe di per sé anche l'uomo e il lavoratore si giunge a rovinare la compiutezza possibile di ciascuno, ridotto per forza non solo a 'ominicchio' o 'quaquaraquà', ma anche, e anzi proprio per questo, a cattivo cittadino e lavoratore.

In verità, è poi ciò che nessun stato nazionale ha ascoltato. Tutti, invece, a voler «formare il cittadino» come fosse lo scopo autentico dell'educazione e della formazione delle persone. E vedremo più avanti l'equivoco ancora peggiore riguardante la formazione residuale e non pedagogica «del lavoratore».

Nemmeno noi, come paese, ci siamo sottratti alla intenzionale rimozione o, se non altro, agli opportunistici fraintendimenti di queste chiare avvertenze rousseauiane. Pur di non ascoltarle, la cultura delle nostre élite ha trasformato Rousseau in un ologramma poco credibile, facendogli dire spesso il contrario di quanto in realtà costituiva il suo profondo e radicato convincimento (come tra i pochi riconoscerà la Weil) (Bertagna 2014; Weil 2017, 23 e sgg.).

La rimozione (o il fraintendimento) paradigmatici di questi *caveat* rousseauiani inizia, da noi, con la rivoluzione napoletana del 1799. Vincenzo Cuoco, nel suo celebre saggio pubblicato nel 1801, aveva già individuato le ragioni del quasi fulmineo crollo della neonata Repubblica giacobina. Le ricondusse, come è noto, al distacco esistente tra le masse contadine e cittadine, da un lato, e i 'patrioti' (come allora si autodefinivano) della stessa Napoli, dall'altro. Il distacco nasceva, per Cuoco, dall'astrattezza dei giacobini causata dal loro voler imporre come verità assolute idee, programmi politici e culturali maturati fuori Italia e, soprattutto, lontano dalla forgia della reale vita quotidiana di chi non poteva vantare, in tutti i sensi, ascendenze 'aristocratiche'. Infatti,

> la nazione napoletana si potea considerare divisa in due popoli diversi per due secoli di tempo e per due gradi di clima. Siccome la parte cólta si era formata sopra modelli stranieri, così la sua coltura era diversa da quella di cui abbisognava la nazione intera, e che potea sperarsi solamente dallo sviluppo delle nostre facoltà (Cuoco 1865, 171-172).

Cuoco vide giusto nel sostenere che il popolo napoletano non aveva una propria 'unità nazionale'. E pure che questa sarebbe potuta nascere solo «da una pubblica educazione che genera l'amore per la patria e l'orgoglio nazionale» nei cittadini

(Cuoco 1909, XII-278)[6]. La stessa idea è presente nel *Progetto* della *Costituzione* della Repubblica partenopea (Titolo X), redatto dal Presidente del Comitato di Legislazione, il grande giurista e filosofo napoletano Mario Pagano impegnato a trasformare la scomposta «plebe» contadina e cittadina in un «popolo nazionale».

Solo che questi buoni propositi si tradussero nel collaudato impianto propagandistico, trasmissivo e indottrinatorio dei *Catechismi* tradizionali, questa volta laici invece che cattolici, tutti redatti sulla struttura domanda e risposta (ovviamente corta e giusta). Scopo: uniformare le convinzioni delle masse a quelle del nuovo regime, non certo promuovere l'uomo intero di Rousseau, e tantomeno l'uomo-lavoratore (De Felice 1967). A Napoli, durante la Repubblica del 1799, ne furono stampati ben quattro (Pepe 1999)[7]. «Anche il teatro, la pittura, la poesia» dovevano porsi nella prospettiva di «educare ai valori repubblicani e rivoluzionari», intervenendo «nei momenti di festa e realizzare un complesso circuito di educazione civile» (Neri 1983, 1905). I «mediatori» e i «maestri» avrebbero dovuto «*portare*» questo catechismo e queste attività di animazione patriottica verso la «plebe», per «sterpare le radici dell'ignoranza, del fanatismo, della superstizione, e della Tirannìa» (Astore 1999, 200)[8].

Come ha riconosciuto nel 1954 la storica comunista della scuola Dina Bertoni Jovine,

> l'intuizione che possedere la direzione della cultura popolare equivaleva a possedere un grande mezzo di dominio indusse i principi illuminati a mettersi a capo della nuova crociata per la scuola del popolo (Bertoni Jovine 1954, 19).

Immaginata, tuttavia, alla maniera predetta.

Grazie agli «effetti a lungo termine nella formazione delle mentalità e ancor più nelle evoluzioni di una cultura» (Pancera 1985, 87), del resto è proprio nel triennio rivoluzionario di fine Settecento che sarebbe stato gettato non solo «il "germe" dell'unità italiana, ma anche quello della futura storia dell'Italia repubblicana» (Villani 2002, 850).

Senza giungere alla realizzazione di *Catechismi* tecnici, infatti, ma:

a) con la progressiva statalizzazione delle scuole prima lasciate a parrocchie, diocesi, congregazioni religiose, enti locali, corporazioni professionali, imprese, leghe, cooperative, mecenati aristocratici, accademie varie ecc.;

[6] Non a caso poco dopo, sotto il Regno di Gioacchino Murat, lui stesso si impegnò in questa direzione, purtroppo cadendo in non poca parte nell'errore che aveva rimproverato ai «patrioti» napoletani. Il suo *Progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione* nel Regno di Napoli del 1809, se sarà il calco a cui si ispirerà la politica scolastica del Regno d'Italia, non si può dire che propiziasse quell'incontro tra élite e popolo mancato nell'esperienza della Repubblica partenopea.

[7] Il *Catechismo Nazionale pe 'l cittadino* (di Onofrio Tataranni), il *Catechismo Nazionale pe 'l popolo per uso de' parochi* (di Stefano Pistoja), il *Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi* (di Francesco Antonio Astore) e il *Catechismo repubblicano per L'istruzione del Popolo e la rovina de' Tiranni* (di autore incerto).

[8] Come si legge nella risposta alla domanda «Quali sono, pertanto i requisiti richiesti ad un maestro?».

b) con l'uniformità sempre più spinta degli ordinamenti e dei Programmi di insegnamento (De Toqueville 1968, 790)[9];

c) con la predisposizione della sempre più imponente macchina amministrativa ministeriale che «regola a suo modo un numero sempre più grande di azioni sempre più piccole e si insedia, ogni giorno di più, a fianco di ogni cittadino, intorno a lui e sopra di lui, per assisterlo, consigliarlo e costringerlo» e per assumersi «l'incarico di guidare e di illuminare ciascun cittadino nei diversi atti della sua vita e, se occorre, di farlo felice suo malgrado» (De Tocqueville 1968, 801), anche il nostro paese partecipa, nella costruzione del proprio sistema di istruzione, della logica iniziata nel 1799 partenopeo (Bertagna 2019, 1-17). Lo fa, dopo la sua avventurosa unità, nel 1861, con una classe dirigente fermamente convinta che, per «tenere unite tante dissimili popolazioni», «tante volontà» e «tante menti», bisognasse inculcare «*a forza* il sentimento d'italianità nei petti che ne sono digiuni», adoperando «il solo mezzo a ciò conveniente: la pubblica istruzione» (Linati 1861, 14-15). Persuasione successivamente ribadita non solo da D'Azeglio («fatta l'Italia, bisognava fare gli Italiani») (D'Azeglio 1867, 6-7; Soldani e Turi 1993, 17)[10], ma anche da Francesco De Sanctis (nel 1874 e nel 1877) (De Sanctis 1970, 11 e sgg., 103, De Sanctis 2014, 146)[11], oltre che da tanti altri protagonisti della destra e della sinistra risorgimentali.

Scuola ed esercito, coscrizione militare e coscrizione scolastica parvero e divennero in questo modo, le vie più immediate ed efficaci adoperate dallo Stato e dalle sue amministrazioni per raggiungere il risultato di «modellare» con apposite disposizioni legislative e amministrative il «cittadino italiano» (Duggan 2000, 275). Per di più, confessione di De Sanctis, con una classe egemone purtroppo intrisa di «una mezza coltura peggiore della ignoranza; un impasto di molte vecchie idee e di qualche idea nuova», dove «si legge poco e si studia meno» (De Sanctis 2014, 98, 104, 147)[12].

[9] Come aveva scritto del resto «ogni governo centrale adora l'uniformità; l'uniformità gli risparmia l'esame di una infinità di particolari, di cui dovrebbe occuparsi, se occorresse fare le norme per gli uomini, invece di far passare indistintamente tutti gli uomini sotto la stessa norma».

[10] Molti «pensano a riformare l'Italia, e nessuno si accorge che per riuscirvi bisogna prima riformare [...] quella preziosa dote che con un solo vocabolo si chiama carattere [...]. Purtroppo s'è fatta l'Italia, ma non si sono fatti gli Italiani». La frase finale sarà rilanciata dopo la sconfitta delle ambizioni imperiali crispine con la battaglia di Adua (1896) dall'ex ministro della Pubblica istruzione Ferdinando Martini come ricordato da Soldani e Turi.

[11] Nel *Discorso sullo schema di disegno di legge Scialoja sull'istruzione obbligatoria*, (23 gennaio 1874), il politico della sinistra storica e padre della storia della letteratura italiana ribadiva che solo lo Stato nazionale, attraverso la «sua» scuola, aveva il diritto e il dovere di ricondurre «sotto lo stesso nome di Italiani» i così diversi strati sociali, le così differenti culture e civiltà esistenti nel paese, al fine di forgiare «l'italiano nuovo». Più o meno le stesse cose che si trovano in F. De Sanctis, *La coltura politica*, in «Il diritto», 13 giugno 1877. Anche nel *Discorso di Trani* (29 gennaio 1883) ribadirà ancora che «noi abbiamo ormai l'unità nazionale, ma a questa unità manca la base, manca l'unificazione» a cui deve attendere l'educazione nazionale.

[12] In realtà, De Sanctis era persuaso che «il rimedio all'atonia o indifferenza politica» del popolo dovesse essere la «irradiazione della cultura in tutti gli strati», ma non di una «mezza coltura» come quella che registrava nella classe dirigente.

2.2 La separazione del «lavoro» dall’«uomo» rende impossibile la «formazione dell’uomo attraverso il lavoro»

Aveva visto giusto Rousseau: solo la promozione dell’«uomo intero assoluto» poteva costituire il fine non avariato dell’educazione e della formazione delle persone. Questo programma di antropologia pedagogica, tuttavia, era proposto in una realtà sociale dove aristocrazia (e clero) non lavoravano, dove la borghesia arricchita intendeva allinearsi ai valori culturali e alle pratiche quotidiane dell’aristocrazia e dove solo il «popolo», perché non poteva fare a meno, era chiamato a lavorare ogni giorno. Lavoro al 90% di tipo agricolo, sebbene con annessi e connessi manifatturieri.

Con l’incipiente rivoluzione industriale e con l’espandersi delle industrie, tuttavia, si impose, nel nostro capitalismo, un’antinomia di cui fu vittima anche Marx (Gorz 1992, 22 e sgg.) e che fu anche l’abbrivo di un equivoco culturale e pedagogico che dura tuttora.

Il primo corno dell’antinomia sta in un dato di fatto economico: il lavoro svolto dai proletari, nello sviluppo dei processi di lavoro capitalistico, diventa «fattore di produzione», mezzo per guadagnarsi (con un salario) l’esistenza, quindi un oggetto di scambio tra lavoratore e capitalista. Una merce. Separandosi, in questo modo, dall’uomo che la vende, ancorché il suo «padrone» sia l’uomo stesso che la cede.

Nel Novecento questa mercificazione dell’umano nella fabbrica sarà ancora più evidente. Il fordismo ne costituirà un modello paradigmatico (Bertagna 2010, 134 e sgg.). La condizione operaia, precisa, ad esempio, la Weil, che ne fece, come sappiamo, intenzionalmente, esperienza diretta, dipende, in questo modello, per lo più

> da due fattori [...]: la rapidità e gli ordini. La rapidità: per “farcela” bisogna ripetere un movimento dietro l’altro a una cadenza, che è più rapida del pensiero e quindi vieta non solo la riflessione, ma persino la fantasticheria [...]. Gli ordini: dal momento in cui si timbra all’entrata fino a quando si timbra per l’uscita si può ricevere qualsiasi ordine in qualunque momento. E bisogna sempre tacere ed obbedire [...]. Questa situazione fa sì che il pensiero si accartocci, si ritragga [...]. Non si può essere coscienti (Weil 1974, 19).

L’ambiente della fabbrica fordista, inoltre, al di là dell’autodifesa sindacale di chi vi lavora, sarebbe comunque, sempre per la Weil, strutturalmente poco solidale e fraterno. Messi gli uni contro gli altri dai vertici aziendali, gli operai vivrebbero, infatti, in competizione e contrapposizione tra loro per il timore di essere licenziati. Perciò, «quasi sempre, le relazioni, anche fra compagni, riflettono la durezza che, là dentro, domina su tutto» (Weil 1974, 22).

Da buon allievo di Hegel che conosceva il valore delle sottili distinzioni, Marx tuttavia scrive: «stando così le cose [...] la forza lavoro non può presentarsi come merce sul mercato, *se non offerta, ossia venduta* dal suo possessore. Di conseguenza questi deve poterne disporre, cioè essere libero proprietario della sua potenza di lavoro, della propria persona. [...] Se vuole conservare la sua

personalità, egli non deve porre la sua forza lavoro a disposizione del proprietario che *temporaneamente,* di modo tale che, alienando tal forza lavoro, egli non rinunci con ciò alla sua proprietà su di essa» (Marx 1996, 139).

Ma chi lavora con le sue mani, la sua testa, il suo cuore pieno di amori e di odi e la sua biografia personale e sociale è, può essere, anche temporaneamente una merce venduta? Si può dividere, segmentare il suo esistere tra una parte libera e proprietaria e una mercificata? L'uomo si può, insomma, «abbassare al di sotto delle macchine» ed essere, sebbene con la propria volontà, oggettualizzato? (Weil 1974, 19).

Può essere, ed è così, in economia, una scienza che, per definizione, astrae dal concreto di ogni esistenza individuale. Può essere, e purtroppo è così, in politica, dove vige la regola del potere del più forte che tratta l'altro non come l'uomo che è ma come uno strumento a propria disposizione (il discorso degli Ateniesi ai Meli e l'invito di Cesare Borgia a non avere mai pietà nel sopprimere i propri nemici). Non può essere di principio così, però, anche se spesso lo è, non solo per l'antropologia pedagogica, ma per mero rispetto del buon senso: Emilio e Leonardo (per rimandare ai protagonisti di due romanzi pedagogici,) non sono, né possono essere, infatti, merce; anche se lo volessero; anche quando fossero trattati da oggetti fungibili restano sempre loro, chi sono, cioè uomini in carne e ossa, ciascuno tutto intero nella sua irripetibilità, con tutti i pregi e i difetti, le attualità e le potenzialità che li contraddistingue. Trattare il lavoro che svolgono alla stregua di una parentesi mercificabile può essere regola economica (peraltro solo capitalistica: basta rileggere l'*Economico* di Senofonte per costatare, ad esempio, la differenza tra lo schiavo e il proletario), ma non certo pedagogica ed etica. Non a caso la Weil si ribella alla realistica diagnosi ricavata dalla propria esperienza operaia in fabbrica, rivendicando l'ambizioso traguardo di innalzare il tetto del mondo del suo lavoro come di quello di ogni uomo. Si tratterebbe, infatti, a suo avviso, di educare ciascuno a nutrire sempre la propria coscienza, a vivere «spiritualmente» il lavoro che esegue, ovvero a rivolgere un'attenzione profonda a ciò che fa, a come lo fa e perché (Weil 1974, 90-1). Quindi, a riconoscere che il pensiero, l'esercizio intellettuale, la «facoltà di attenzione» (Weil 1974, 14) nel, durante e per il lavoro, legandosi all'azione, guidandola e dotandola di un senso, può impedire che il lavoro svolto da ogni uomo sia astratto dalla vita totale degli uomini che lo esercitano. «Occorre che intorno ad ogni persona vi sia un po' di spazio, del tempo [...] la possibilità di elevarsi a livelli di attenzioni sempre più alti, un po' di solitudine, un po' di silenzio» (Weil 2017, 35).

Questo perché «in ogni uomo c'è qualcosa di sacro. Ma non è la sua persona. Non è neanche la persona umana», scrive in polemica con Maritain e Mounier da lei considerati troppo «essenzialisti». «È lui quest'uomo molto semplicemente» (Weil 2017, 23). Così come è. Nella totalità dell'esistenza naturale che ha e che è.

L'altro corno dell'antinomia è sempre colto da Marx quando scrive che

> di fatto, il regno della libertà comincia soltanto là dove cessa il lavoro determinato dalla necessità e dalla finalità esterna; si trova quindi per sua natura oltre la sfera della produzione materiale vera e propria [...]. (Questa) rimane sempre un regno

> della necessità. Al di là di essa comincia lo sviluppo delle capacità umane, che è fine a se stesso, il vero regno della libertà, che tuttavia può fiorire soltanto sulle basi di quel regno della necessità. Condizione fondamentale di tutto ciò è la riduzione della giornata lavorativa (Marx 1996, 1468).

Se è vera questa diagnosi, tuttavia, non è più vero quanto asseverato nel primo corno dell'antinomia: il proletario non può che vendere intenzionalmente se stesso come oggetto-merce nel suo lavoro. Il tempo e lo spazio del lavoro, infatti, non farebbero più parte di lui. Non li possiederebbe. Li subirebbe per necessità. La proprietà di se stesso cesserebbe, di conseguenza, nel tempo e nello spazio del lavoro. Questi non potranno mai essere occasioni di libertà, cioè di affermazione ed elevazione di sé. La prospettiva della Weil, su cui anche il Marx della prima citazione avrebbe potuto convenire, prospettiva che poteva lasciar rivendicare la possibilità della coscienza e dell'attenzione in ogni uomo anche nel tempo e nello spazio del lavoro, diventa, con questa seconda citazione del *Capitale*, una hegeliana rivendicazione del cuore. Una velleità impotente e mistificante. Nel, con e durante il lavoro questa possibilità, infatti, sarebbe negata. L'unica scelta non velleitaria sarebbe, perciò, solo lottare perché l'evocato regno della necessità oggettiva a cui sarebbe inesorabilmente sottoposto il tempo e lo spazio del lavoro si restringa sempre di più (Lafrague 1966, 143; Lenin 1966; Keynes 1991; ADRET 1977)[13]. E si ampli, per converso, perché ogni uomo possa realizzare e perfezionare se stesso, il regno della libertà dal lavoro, ovvero quello dell'*otium*. Le conseguenze di questo secondo corno dell'antinomia marxiana sono lo sviluppo pervasivo di due principi assunti dopo quasi due secoli a stereotipi comuni. Basta vedere le polemiche sulle esperienze di alternanza scuola-lavoro e sui sempre reiterati quanto interdetti tentativi di avvicinare scuola/università e imprese/lavoro per capirlo.

Il primo principio dà ancora oggi per scontato che esista un'incompatibilità tra studio e lavoro. Chi studia non lavora e chi lavora non può più studiare. Per questo, prima si studia (regno della libertà), e magari, tra master e dottorati, fino a 30 anni. Solo dopo si può lavorare (regno della necessità). E lavorando, cessa il diritto-dovere di studiare per l'intero arco della vita, tempo e spazio del lavoro compresi. Cosicché cambiare lavoro dopo essere entrati nel mondo del lavoro, e a maggior ragione dopo i 50 anni, da noi, diventa un dramma perché nel frattempo non si è appreso a fare altro (Bertagna 2010).

Il secondo principio segna la vittoria delle tesi sostenute dai teorici anche nostrani dell'ozio creativo: l'unico lavoro possibile davvero umano, buono, creativo, formativo, affermativo della personalità di ciascuno sarebbe quello che si fa e si deve fare per non lavorare o per non far più lavorare idealmente nessuno, al massimo per farli lavorare solo per poche ore la settimana, dedicando le altre, appunto, alla libertà dell'ozio creativo (De Masi 1994; 1997; 1999; 2003; 2014; 2016; 2017; 2018).

[13] Lafargue e il Lenin prerivoluzionario proponevano di abbassare le ore settimanali di lavoro a 18, Keynes a 15, la sigla collettiva ADRET a 3.

A questi due principi, si collega, da un lato, la persuasione implicita, peraltro per buona parte ancora sociologicamente vera, che sposta anche sul lavoro la gerarchizzazione educativa, culturale e professionale qualitativa che si è ricordato esistente sul piano dei percorsi scolastici previsti dagli ordinamenti. Esisterebbero, insomma, lavori di serie A (A1, 2, 3…), da licei e università, ovvero più creativi, innovativi, liberi; di serie B (B1, 2, 3…), da istituti tecnici e da istituti tecnici superiori che per metonimia stanno vicini ai precedenti; di serie C (C1, 2, 3…), da istruzione professionale (diploma quinquennale statale o quadriennale da istruzione e formazione professionale di alcune Regioni del nord) molto più esecutivi dei precedenti; di serie D (D1, 2, 3…), da corsi triennali di qualifica dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni, da «artigianato» nel quale si esigerebbero poche e basse competenze deterministiche; e, infine, fuori serie anche minimamente formativa, esisterebbe il «nudo lavoro», un buco nero di fatiche e movimenti automatici senza un significato diverso dalla necessità della mera sopravvivenza biologica (per la «nuda vita»), privo di ogni spazio per affermare la propria ragione, libertà e responsabilità, senza cultura e senza possibilità di redenzione e di crescita: chi lo comincia o lo fa per tutta la vita e non vede l'ora di giungere alla pensione, perché senza le competenze indispensabili per cambiare lavoro o per trasformare in meglio il proprio, rendendolo degno di un «uomo», alla Rousseau o alla Weil.

Dall'altro lato, si connette ai due principi prima accennati la convinzione antropologica che espelle il lavoro dalla stessa natura dell'«uomo compiuto». Il paradiso anticipato nella storia. O, se si preferisce, l'inferno realizzato su questa terra. San Benedetto, San Tommaso, Adamo Smith, Kant e il Marx filosofo (e non soltanto economista), e con loro una lunga filiera di altri protagonisti del pensiero occidentale, inorridirebbero. Non c'è dubbio, infatti, che sia giusto e doveroso sostituire il più possibile con macchine, robot, stampanti 3D ecc. quanti più lavori ripetitivi, automatici, frutto di dispositivi socio-economici che si impongono con forza stupida e insidiosa sugli uomini. Questo non significa e non ha mai almeno finora significato, tuttavia, che quanto i classici avevano identificato come *ponos/labor* possa essere evacuato dalla natura umana anche più perfetta e che, dunque, esistano uomini che possano o siano socialmente autorizzati a praticare solo lavori da *ergon/opus*, da serie A o al massimo B. La dialettica tra *ponos/labor* ed *ergon/opus*, infatti, è eraclitea: sono sempre l'uno il verso dell'altro, e viceversa. Sono due aspetti inscindibili e complementari. Nessuno dei due può essere del tutto eliminato nella vita umana, su questa terra. Semmai, ogni uomo, qualunque lavoro svolga, ritenuto alto o basso sul piano sociale e davvero o elementare o complesso sul piano tecnico-scientifico-professionale-organizzativo, è chiamato comunque e in ogni caso, in quanto uomo, a impegnare tutto se stesso per trasformare il *ponos/labor* che qualsiasi lavoro contiene in un *ergon/opus* (Bertagna 2017b). E ciò perché, sintetizzando un'antropologia bimillenaria, «mediante il lavoro, l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità, ma anche realizza se stesso come uomo e anzi, in un certo senso, diventa più uomo» (Giovanni Paolo II 1981, n.12).

Anche l'esercizio del lavoro più modesto ed esecutivo, quindi, è (non: 'può essere') prezioso giacimento, oltre che di dignità morale e pedagogica, anche

di cultura, moralità, socialità, espressività linguistica, razionalità logica, creatività, innovazione, emancipazione, diritti, arte, scienza… Il problema, come ha sempre sostenuto la tradizione pedagogica, da Sant'Agostino alla Montessori, da Platone a Rousseau e Pestalozzi, da Aristotele e Senofonte a Bacone, Locke e Fröbel e a tantissimi altri, è 'accorgersi' di questo 'essere' del lavoro. Scoprire o, meglio, essere aiutati dall'educazione e dalla formazione, a scoprire perché (causa efficiente e finale), quando, come e a quali condizioni di forma e di contesto anche il lavoro manuale più semplice sia, in positivo o in negativo, il giacimento a cui si accennava e nel quale *ponos/labor* e *ergon/opus* in modi e intensità diverse convivono, sono sempre intrecciati. Questo il vero, non adulterato significato dell'alternanza formativa e, dentro di essa, dell'alternanza scuola-lavoro, e ancora di più dell'apprendistato formativo (Bertagna 2017c).

2.3 Popolarità della cultura o popolarizzazione di una cultura?

Nelle elezioni del 27 gennaio 1861, su una popolazione di 22.182.377 italiani, gli aventi diritti al voto, maschi sopra i 25 anni, che pagassero le tasse da 40 lire in su, furono 419.938 (meno del 2%). I votanti effettivi furono invece 239.583 (di cui 70.000 impiegati delle amministrazioni statali 'obbligati' dall'ufficio). Poco più dell'1% della popolazione. I voti validi furono addirittura 170.567. Meno dello 0,8%. Oltre il 99% della società fu dunque escluso dalla rappresentanza politica[14].

Questa 'maggioranza' politica elitaria e formale, abbandonati i pur modesti propositi di decentramento di Minghetti e Farini per le note ragioni che gli storici hanno ampiamente spiegato, abbracciò, per fare l'Italia e gli italiani, il modello centralistico di matrice francese senza avere la storia della Francia. E per tenere in piedi su un fragilissimo vertice una tale piramide rovesciata del consenso popolare, la ristrettissima 'classe dirigente politica', che aveva purtroppo la mezza cultura di cui parlava De Sanctis, non trovò nulla di meglio che fare ricorso all'uso pervasivo e spesso anche violentemente coercitivo dei suoi bracci operativi nello Stato: amministrazioni ministeriali, magistratura, carabinieri, esercito, scuola.

Tra élite politica e amministrativa nacque così una simbiosi che non si è ancora perduta e che, anzi, con il tempo, ha visto sempre più soccombere la prima alla seconda. Alla fine, infatti, l'élite amministrativa, grazie alla sua esclusiva gestione delle istituzioni dello Stato, è diventata di fatto anche il vero dominus del loro stesso governo.

[14] Certo, quanto a rappresentanza politica, non c'è bisogno di dire che la situazione migliorò con le riforme De Pretis (1882, potevano votare tutti i maschi dai 25 anni che sapessero leggere e scrivere: circa l'7% dei residenti), Giolitti (1912, voto universale ai maschi che avessero compiuto 30 anni o che, pur minori di 30 anni ma maggiori di 21, avessero o prestato il servizio militare o la licenza elementare o un reddito di almeno 19,80 lire: circa 23% della popolazione italiana); infine, De Gasperi (1946, suffragio universale per maschi e femmine). Tuttavia, i dati strutturali sulla particolare postura della nostra democrazia e della sua classe dirigente sembrano resistere nel tempo quasi inalterati.

Che l'una e l'altra élite, soprattutto all'inizio, fossero le migliori disponibili pare innegabile. Ma è pure un fatto, e non irrilevante, che ambedue provenivano da, o stimavano tale, soltanto una cultura di matrice aristocratica e fondiaria, forgiata, dalla metà del 1500, nei ginnasi licei dei Gesuiti e, dal Settecento, ridotta spesso ad arcadia e retorica (Metastasio, Tiraboschi), del tutto indifferente ai problemi reali del lavoro, ritenuto incombenza della 'plebe'.

Nasce da qui la diffidenza per le formazioni sociali popolari e per la loro libertà di iniziativa e di organizzazione dal basso.

Si radica sempre in questo *humus* la gerarchizzazione tacita o, peggio, rivendicata tra liceo classico e poi comunque tra i licei destinati a chi avrebbe potuto entrare nella 'classe dirigente', da una parte, e gli istituti tecnici, l'istruzione professionale e il lavoro, dall'altra. I licei sede della cultura disinteressata, non strumentale, vecchia eredità aristocratica a cui, per distinzione sociale, subito aderì anche il ceto borghese. I rimanenti percorsi sedi soltanto di apprendimenti strumentali che passavano dal tecnico-tecnologico all'addestrativo artigianale degli strati 'inferiori' della popolazione.

Un peccato originale che parte, sul piano ordinamentale, come si diceva, con Casati, che Gentile rilancerà e che, come abbiamo visto, la Repubblica non solo si guarderà bene dall'intaccare, ma che paradossalmente consoliderà.

La questione dell'elitismo culturale diventava però immediatamente sia socio-economica sia pedagogica.

Per il primo aspetto, come peraltro aveva ben compreso Cavour e soprattutto Cattaneo, sull'onda del miglior illuminismo milanese e pure napoletano (si pensi, ad esempio, allo straordinario e avanzato esperimento dell'apprendistato formativo nel Real Borgo di San Leucio a Caserta tra il 1773 e i decenni successivi), lo sviluppo del paese doveva fondarsi sulla riqualificazione del lavoro agricolo, dell'artigianato, dell'industria grande e piccola, del commercio. Un rilancio di questo tipo poteva realizzarsi soltanto se chi era dedito a queste attività fosse stato stimolato ad andarne orgoglioso, a ricercare i 'perché' e i 'come' scientifici, tecnologici, tecnici e pure i significati umanistici e relazionali che potevano sempre più migliorare la sua attività, a organizzarsi per creare a livello locale, nazionale e internazionale reti e sinergie per ottimizzarla, a raccogliere, con questo suo impegno, alto prestigio sociale e sincera gratitudine nazionale. Accadde, invece, che chi era dedito a queste attività sia stato più invogliato a rincorrere come valore la cultura aristocratica da cui proveniva la 'classe dirigente' politico-amministrativa che a mirare alla 'distinzione' sociale attraverso, per usare l'espressione dell'art. 34 della nostra Costituzione, 'l'elevazione' umana, culturale e professionale di sé e degli altri attraverso il lavoro e le sue varie forme.

Non è un caso che tutti gli istituti tecnici superiori per l'agricoltura, il commercio, l'industria ecc., a differenza di quanto accaduto ad esempio in Germania, non abbiano trovato di meglio, per aumentare il proprio prestigio e la propria credibilità, che essere trasformati, tra inizio Novecento e fascismo, come si diceva, in università. Giustificando una sproporzione che soprattutto oggi pesa sul nostro sviluppo: l'Italia forma, infatti, con i propri Istituti Tecnici Superiori (peraltro reintrodotti tra polemiche insensate solo 10 anni fa, dopo essere sta-

ti eliminati negli anni Sessanta del secolo scorso e inutilmente riproposti nel 2001) circa 8 mila giovani che trovano subito un lavoro di alta qualificazione e ben retribuito; la Germania ne diploma ben 800 mila per il proprio tessuto produttivo. In compenso siamo il paese con il più alto numero di NEET, di laureati sottoccupati o più a lungo disoccupati dopo la laurea e con il più alto *mismatch* tra la domanda di competenze del mercato del lavoro e offerta delle stesse maturate nei nostri percorsi scolastici e universitari. C’è solo da sperare che la legge 15 luglio 2022, n. 99 avente ad oggetto l’Istituzione del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore rilanci questo segmento formativo e possa raddrizzare una barca pesantemente a rischio naufragio.

Tutto sarebbe andato diversamente, tuttavia, sul piano culturale, pedagogico e anche ordinamentale (Damiano, Scaglia, e Orizio 2019), se il problema posto all’inizio del secolo scorso da Giuseppe Prezzolini e da Giuseppe Lombardo Radice avesse trovato una ‘classe dirigente’ politica e amministrativa che già De Sanctis aveva però compreso essere culturalmente molto debole.

Come osservava Lombardo Radice, la «cultura popolare», quella del popolo (anche fosse plebe), fondata sui semplici, ma indispensabili, lavori quotidiani della sopravvivenza materiale, sui miti, sui proverbi, sulla religione e sui dialetti poteva crescere ed elevarsi non per innesto artificioso di una cultura ad essa altra, ovvero quella proveniente dalla tradizione aristocratica a cui si accennava, da essa lontanissima, bensì per elevazione e germinazione generativa. Rileggendo criticamente e costruttivamente i suoi problemi di ogni giorno attraverso la matematica, le scienze, le arti, la letteratura, la responsabilità etica e civile. «Era una pianta rozza che si poteva ingentilire». Un granello di senape che avrebbe potuto diventare l’albero gigantesco di cui parlano i Vangeli. Accadde, invece, scriveva sempre Lombardo Radice (e pure Prezzolini) che si sia ritrovata geneticamente modificata da una «popolarizzazione» semplificata della antica cultura aristocratica a lei estranea ed alternativa (Lombardo Radice 1915, 76)[15]. Questa vecchia cultura era davvero una preziosa «pianta da giardino» di cui anche andare fieri, quando era «intera», non dimezzata da superficialità, semplificazioni inaccettabili e meri desideri esteriori di distinzione sociale. Tuttavia, dovendo torcersi per adattarsi a studenti e a percorsi formativi che le erano lontanissimi per capacità, motivazioni, attitudini, interessi, sensibilità e prospettive di vita «si imbarbariva» e sfociava nel Šigalëvismo (Dostoevskij 2016, 521)[16].

[15] «Se guardiamo, più specialmente, alle scuole del popolo, ci apparirà giustificato il paradosso del Prezzolini che ha irritato molta brava gente: «La cultura popolare esisteva quanto non se ne parlava, ed ha cominciato a finire quando se ne è parlato». Ossia, mentre il popolo, quasi abbandonato a sé stesso, era costretto a farsi da sé una cultura, vera e propria, perché spontanea, perché originale, perché autoctona, ora il popolo imboccato o imbeccato, la riceve già fatta, come cosa non sua, la subisce, non spontanea, nata in altro clima o in altro terreno».

[16] «Come prima cosa si abbasserà il livello dell’istruzione, delle scienze e degli ingegni [...]. A Cicerone si taglia la lingua, a Copernico si bucano gli occhi, Shakespeare viene lapidato: ecco il Šigalëvismo», nel quale «tutti saranno schiavi, e nella schiavitù saranno uguali».

In questo modo, se la strategia della «popolarità della cultura», da un lato «poteva essere una ascesa culturale» che avrebbe potuto fecondare e irrobustire il concetto stesso di cultura nazionale, fino a rivendicare, guadagnandola, la pari dignità formativa tra tradizionale cultura classica e nuova cultura tecnico-professionale (e forse non avremmo oggi la difficoltà che abbiamo sulle STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics); e, dall'altro lato, poteva essere un'«ascesa socio-economica» perché, ottimizzando tutte le diverse eccellenze professionali presenti «ingenuamente» nel nostro popolo senza volerle ridurre solo a un unico modello, avrebbe senz'altro potuto carburare uno sviluppo capace di assicurare a tutti maggiori opportunità e di diminuire le storiche ineguaglianze purtroppo tuttora scandalose tra nord e sud, città e campagna, ricchi e poveri, la strategia della «popolarizzazione semplificata di una cultura pur di grande tradizione e spessore» avrebbe finito per ottenere esiti opposti alla precedente. A maggior ragione, perché, come ricordava Lombardo Radice, «la seconda» era interessata da una doppia discesa: per un verso, si «abbassava», diluendosi, dall'aristocrazia al popolo, ma, per l'altro verso, in questa ottriata «popolarizzazione» di sé, perdeva la sua natura originaria e quell'intrinseca qualità che poteva renderla davvero «classica» (Lombardo Radice 1915, 78). Diventava, infatti, un «sapere materializzato», un «sapere "fatto"», una

> cultura da Mandarini, che opprime la vita anche fuori dalla scuola. Esami, concorsi per esami: la vita di diecine di migliaia di uomini divisa in tappe contrassegnate da manuali e da prontuari da ricantare dinnanzi a una commissione. Che meraviglia se manca in tanti uffici agilità, prontezza, iniziativa, se tutto si vien burocratizzando? Non si sono burocratizzate le menti negli anni della scuola? È la marea dei mediocri che sale, filtrando e permeando dalle fondamenta del nostro assetto sociale; la scalata al potere degli abitudinari, dei pappagalli. Estensione di cultura, abbassamento di ingegno (Lombardo Radice 1915, 79).

Ed è così che un'originaria stragrande maggioranza di vigorosi, intelligenti e intraprendenti italiani analfabeti e un'infima minoranza di aristocratici classicisti si trasformò in una maggioranza omogeneizzata di aspiranti piccolo borghesi avvocateschi, retori del generico, inclini al vittimismo, alla demagogia e al luogo comune, affascinati dai titoli di studio ridotti a etichette che non corrispondono mai, però, al contenuto dei barattoli su cui sono poste.

Riferimenti bibliografici

ADRET. 1977. *Travailler deux heures par jour.* Paris: paper.

Asimov, I. 2005. "Futuro fantastico (1989)." In Asimov, I. *Visioni di Robot* (1990). Milano: Il Saggiatore.

Astore, F. A. 1999 (1799). "Il Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi." In *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, a cura di A. Pepe, vol. II, 155-216. Napoli: Generoso Procaccini.

Bentivogli, M. 2019. *Contrordine compagni. Manuale di resistenza alla tecnofobia per la riscossa del lavoro e dell'Italia*. Milano: Rizzoli.

Bertagna, G. 2003. *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: FrancoAngeli.
Bertagna, G. 2006. *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
Bertagna, G. 2009. *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
Bertagna, G. 2010. *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
Bertagna, G. 2011. *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
Bertagna, G. 2014. "Una pedagogia tra metafisica ed etica." In *Il pedagogista Rousseau tra metafisica, etica e politica*, a cura di G. Bertagna, 11-66. Brescia: La Scuola.
Bertagna, G. 2017a. "La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche e ordinamentali." In *La ricerca pedagogica contemporanea. Problemi e prospettive*, a cura di G. Bertagna, e S. Ulivieri, 34-111. Roma: Studium.
Bertagna, G. 2017b. "Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica." In *Atlante di pedagogia del lavoro*, a cura di G. Alessandrini, 49-89. Milano: FrancoAngeli.
Bertagna, G. 2017c. "Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro." *Formazione, persona, lavoro* 6 (18): 117-142.
Bertagna, G. 2019. "Il sistema educativo di istruzione e formazione: un ridisegno necessario. Ma verso dove, come e per chi?" *Nuova secondaria ricerca* 36 (8): 1-17.
Bertoni Jovine, D. 1954. *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
Cuoco, V. 1865. *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli [1799] di Vincenzo Cuoco, premessavi la vita dell'autore scritta da Mariano d'Ayala*. Firenze: Barbera.
Cuoco, V. 1909. *Scritti pedagogici inediti o rari*. Roma: Società Editrice Albrighi e Segati.
D'Azeglio, M. 1867. *I miei ricordi*. Firenze: Barbera.
Damiano, E., Scaglia, E., e B. Orizio. 2019. *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*. Roma: Studium.
De Felice, R. 1967. "«Istruzione pubblica», e rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799." *Rivista storica italiana* 79 (4): 1144-163.
De Masi, D. 1994. *Sviluppo senza lavoro*. Roma: Ed. del Lavoro.
De Masi, D. 1997. *L'ozio creativo*. Roma: Ediesse.
De Masi, D. 1999. *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2003. *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2014. *Mappa mundi: Modelli di vita per una società senza orientamento*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2016. *Una semplice rivoluzione. Lavoro, ozio, creatività: nuove rotte per una società smarrita*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2017. *Lavorare gratis, lavorare tutti. Perché il futuro è dei disoccupati*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2018. *Il lavoro nel XXI secolo*. Torino: Einaudi.
De Sanctis, F. 1970. *I partiti e l'educazione della nuova Italia*. Torino: Einaudi.
De Sanctis, F. 2014. *L'Italia sarà quello che sarete. Discorsi e scritti politici (1848-1883)*. Sant'Angelo dei Lombardi: Delta edizioni.
De Tocqueville, A. 1968 (1835/1840). *Scritti politici. La democrazia in America*. Torino: Utet.
Dostoevskij, F. 2016 (1872). *I demoni*. Milano: Feltrinelli.

Duggan, C. 2000 (1999). *Creare la nazione. Vita di Francesco Crispi*. Bari: Laterza.
Festinger, L. 1997 (1957). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
Genovesi, A. 1824. *Lezioni di commercio o sia di economia civile*. Milano: Società Tipografica dei Classici Italiani [1765-1767].
Giovanni Paolo II. 1981. *Laborem exercens*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
Gorz, A. 1992 (1988). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino: Bollati-Boringhieri.
Keynes, J. M. 1991 (1930). "Prospettive economiche per i nostri nipoti." In *La fine del lasser-faire e altri scritti*, 57-68. Torino: Bollati Boringhieri.
Keynes, J. M. 2006 (1936). *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*. Torino: UTET.
Lafargue, P. 1966 (1880). *Il diritto all'ozio*. Milano: La vita felice.
Legge Casati n. 3725/1859 del Regno di Sardegna sul "Riordinamento dell'Istruzione pubblica." <https://scuola.diocesianagnialatri.it/files/legge-3725-del-13-novembre-1859--casati-.pdf>. (10/2022).
Legge n. 53/2003. "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg> (10/2022).
Legge n. 107/2015. "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (10/2022).
Legge n. 99/2022. "Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore." https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/07/26/22G00108/sg> (10/2022).
Lenin, V. I. 1966 (1914). *Opere*. Roma: Editori Riuniti.
Linati, F. 1861. *Le leggi Minghetti e la pubblica istruzione. Considerazioni*. Parma: Tip. Carmignani.
Lombardo Radice, G. 1915. *Come si uccidono le anime*. Catania: Francesco Battiato Editore.
Marx, K. 1996 (1867). *Il capitale. Critica dell'economia politica*. Milano: Newton Compton.
Maturana, H., e F. Varela. 1985 (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
Neri, N. 1983. "Caratteri del patriota." In *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica Napoletana. 1798-1799,* a cura di M. Battaglini, vol. 3. Napoli: Di Mauro.
Pancera, C. 1985. *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*. Roma: Janua.
Pepe, A., a cura di. 1999. *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*. Napoli: Generoso Procaccini.
Prodi, P. 2015. *Homo Europaeus*. Bologna: il Mulino.
Rousseau, J. J. 2017 (1762). *Emilio*. Roma: Studium.
Soldani, S., e G. Turi, a cura di. 1993. *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
Tataranni, O. 1999. *Catechismo nazionale pe 'l cittadino*. Milano: Ermes.
Villani, P. 2002. "Il 1799 nella storia d'Italia." In *Napoli 1799 fra storia storiografia*. Atti del Convegno Internazionale di Napoli (21-24 gennaio 1999), a cura di A. M. Rao. Napoli: Vivarium.
Watzlawick, P. 1984 (1983). *Istruzioni per rendersi infelici*. Milano: Feltrinelli.
Weil, S. 1974 (1951). *La condizione operaia*. Milano: di Comunità.
Weil, S. 2017 (1943). *La persona è sacra?* Roma: Castelvecchi.

Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione

Vanna Boffo

Abstract: Ristrutturare la formazione personale e professionale mediante l'abbrivio di un'idea non meramente economicistica di *employability* rappresenta un compito fondamentale e ineliminabile della ricerca educativa e della riflessione pedagogica. L'effetto più evidente di tale ricomprensione dell'*employability* nella sua funzione di principio pedagogico e catalizzatore di formazione, in ragione della sua dimensione di connaturalità con la traiettoria formativa soggettiva è quello di reinterpretare i processi di transizione non secondo un'ottica discontinua, ma in un'ottica di processo. Da qui la necessità di pensare e ripensare le architetture ordinamentali e intendere il processo di formazione secondo una logica di continuità e filiera in cui ogni singola proposta educativa e didattica converga e renda trasparente il principio dell'*employability* in modo generativo e trasformativo.

Keywords: Employability, Alta Formazione, Learning Outcomes, Life Skills.

1. Il senso di una riflessione sul lavoro

Nel contesto storico-politico odierno, dentro una delle più intense crisi della contemporaneità, il dibattito sul lavoro giovanile è uno fra i più attuali, fra i più necessari e urgenti per il miglioramento delle condizioni sociali, culturali, professionali di generazioni di giovani (ISTAT 2021a). Il problema del lavoro riguarda lo sviluppo di un paese, in questo caso l'Italia, ma riguarda anche lo svolgersi quotidiano della vita di persone che si affacciano al mondo con speranze ed energie.

Il lavoro è parte dell'uomo contemporaneo, senza il lavoro viene ad essere sminuita anche la stessa vita umana (Arendt 1958). Allora, proprio alla luce di un avanzamento necessario, di una diffusione della cultura umanistica e scientifica, di una capacità di discernimento che i percorsi riflessivi devono attivare sempre più precocemente, è tanto più importante creare climi formativi adeguati e un benessere che educhi e accompagni al lavoro gli studenti e i laureati.

Viviamo in un tempo difficile e confuso, mai come adesso sentiamo il peso del cambiamento rapido e veloce dei tempi e delle condizioni di vita, il Covid-19 ha fatto deflagrare le certezze del nostro mondo occidentale, sono due anni, ormai, che conviviamo con il timore costante che segna le nostre vite, le minacce

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, *Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.04, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 51-66, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

terroristiche sono di nuovo sulle prime pagine dei giornali, ciò che accade nei Paesi oltre l'Europa, non può non interessarci. In un mondo dalle molte spinte centripete, il lavoro rappresenta un punto fermo. Occuparsene è un impegno umano e civile.

Riflettere sul lavoro dei giovani significa anche riflettere sul senso che un paese vuol dare alle proprie politiche, quale via chi governa voglia mostrare ai cittadini (Pastore 2015). Da molteplici prospettive, il tema ha caratteristiche sociologiche, viene affrontato dagli economisti e, certamente, interessa profondamente chiunque si occupi del benessere economico di una nazione, ha radici politiche e, allora, le misure che la politica supporta o crea sono determinanti per il sostegno al lavoro (European Commission 2021). Parlare di lavoro significa parlare della vita delle donne e degli uomini che il lavoro lo soffrono, che non lo trovano o che non lo cercano o non lo trovano più. Parlare di lavoro, significa parlare di Educazione degli Adulti. In Italia, solamente da alcuni lustri questa equivalenza è stata manifesta, da una parte perché l'Educazione degli Adulti non ha sempre goduto di ampia diffusione, soprattutto a livello accademico, dall'altra, perché il lavoro è un tema proprio delle Scienze sociali, delle Scienze economiche, poco di quelle pedagogiche (Federighi 2018). Dunque, talvolta è mancato il linguaggio, talvolta il coraggio per affrontare problemi/questioni/tematiche che altre discipline scientifiche hanno portato avanti più ampiamente e più approfonditamente (Federighi 2000).

Se dovessimo individuare uno dei portati più interessanti che l'Educazione degli Adulti ha sviluppato nell'ultimo decennio, sicuramente potremo sottolineare la rilevanza che il rapporto fra la formazione e il lavoro adulto ha rivestito come snodo centrale di diverse ricerche, anche pionieristiche, condotte a partire dalle lunghe e distese riflessioni di Paolo Federighi.

In modo particolare, le indagini condotte sulla transizione al lavoro dei giovani adulti laureati hanno rappresentato il punto di riferimento per un dibattitto intorno a parole nuove della pedagogia, per esempio *employability, placement, career guidance, work-related learning, transition*. Giustamente, tutti termini inglesi si potrebbe osservare, perché è l'*Adult Education* anglosassone che ha svolto un ruolo importante nella diffusione di alcune idee sul binomio 'formazione e lavoro'.

Lo studio del rapporto tra formazione e lavoro ha contribuito a diffondere una sensibilità più marcata sui processi di transizione e, soprattutto, sulla tipologia di formazione più appropriata per costruire l'architrave di future professioni. Il processo formativo ha un ruolo nevralgico nella preparazione delle competenze trasversali come anche nella costruzione di competenze professionali. Alcune ricerche sostengono l'inadeguatezza dei percorsi formativi al fine di entrare e stare nel mondo del lavoro con pienezza, capacità e congruità. Tuttavia, oltre la possibilità di acquisire modelli di *entrepreneurship*, oppure livelli di conoscenza culturale, sempre, opportuni, o anche competenze tecniche, la formazione è importante per dare davvero a tutti, laureati e non, gli strumenti per l'ingresso nelle attività professionali e nel mondo della vita di simmeliana memoria.

Il nostro Paese, più che gli altri stati europei, per rimanere nel nostro territorio transnazionale, ha una profonda necessità di ripensare l'accesso al lavoro e

le competenze degli adulti per stare in un mercato del lavoro in continua evoluzione e cambiamento. Come ci indicano i dati di AlmaLaurea 2021, dobbiamo impegnarci ancora molto per recuperare ciò che eravamo riusciti a migliorare prima dell'inizio della pandemia da Covid-19.

> Nel 2020 il tasso di occupazione, che include anche quanti sono impegnati in attività di formazione retribuita, è pari, a un anno dal conseguimento del titolo, al 69,2% tra i laureati di primo livello e al 68,1% tra i laureati di secondo livello del 2019; tra i laureati magistrali biennali il tasso di occupazione sale al 72,1%, mentre per i magistrali a ciclo unico si attesta al 60,7% [...]. Nel confronto con le precedenti rilevazioni di AlmaLaurea si deve tener conto delle recenti tendenze del mercato del lavoro, fortemente influenzate dall'emergenza sanitaria da Covid-19 che, a partire dai primi mesi del 2020, ha investito anche il nostro Paese impattando sulle opportunità occupazionali dei laureati. Rispetto a quanto osservato nella precedente rilevazione, infatti, nel 2020 il tasso di occupazione è diminuito di 4,9 punti percentuali per i laureati di primo livello e di 3,6 punti per quelli di secondo livello. Tale brusca contrazione interviene dopo alcuni anni durante i quali si è assistito a una lenta, ma costante, ripresa della capacità di assorbimento del mercato del lavoro (AlmaLaurea 2021, 3).

La riflessione su transizioni e *employability* può impegnare la pedagogia che, storicamente, poco si è occupata di tematiche legate al lavoro. Dunque, alla luce di nuovi temi/problemi (Federighi 2018), pedagogia, educazione, processo formativo possono ben essere le cornici di riferimento, i luoghi categoriali dove poter riflettere sul percorso di crescita dei giovani e attraverso cui poter attivare una azione critica tanto sui processi formativi quanto sui percorsi degli studenti universitari. Infatti, pensare il processo formativo dei soggetti che condurranno il paese nel prossimo futuro non può e non deve avvenire al chiuso delle architetture didattico/curriculari dell'Alta Formazione ma è necessario che investa le indagini sugli ambienti di apprendimento formale, informale e non formale nella vita quotidiana dei giovani adulti in Alta Formazione.

I temi della transizione al lavoro devono far emergere l'interesse per percorsi formativi impliciti, *hidden*, verso i quali la ricerca educativa (Del Gobbo 2021; Torlone 2018) e la riflessione pedagogica (Federighi 2013) possono dire molto.

Le azioni educative che costellano il percorso di formazione indirizzano i soggetti nelle scelte, costruiscono i cammini, a loro volta. La transizione è preparata dall'*employability* che è una caratteristica del soggetto, ma costruita attraverso adeguati percorsi di apprendimento all'interno dei quali differenti metodologie didattiche comportano differenti azioni educative e differenti apprendimenti.

I risultati dei lavori di ricerca ci indicano alcune piste di riflessione (Boffo, Federighi, e Torlone 2015; Federighi 2018) dove, da una parte, è possibile iniziare a delineare i tracciati delle transizioni di gruppi di laureati, dall'altra, è possibile costruire strumenti *evidence based,* pertinenti la ricerca empirica in educazione che, attualmente, iniziano a farsi strada nel panorama della ricerca pedagogica. In ultima analisi, la riflessione proposta desidera orientarsi verso i Servizi che accompagnano i laureati nella Transizione dall'Università al 'primo' lavoro per

cercare di comprendere quale ruolo possano avere, dal punto di osservazione formativo/educativo, all'accompagnamento di giovani laureati verso un pieno inserimento lavorativo. Secondo l'ottica pedagogica, la materia è ricca e densa, dissoda un campo di indagine che riguarda l'Educazione degli Adulti, ma anche la pedagogia del lavoro e la cura delle professioni/professionalità/professionismo.

2. La transizione e l'*employability*: dallo studio al lavoro

Indicare cosa sia una 'transizione' o che cosa si intenda per «transizione» può comportare una indagine complessa e frastagliata. Malgrado una letteratura internazionale ampia e articolata, sappiamo che in ambito pedagogico non abbiamo lavori sulle *transitions* a parte quelli che si occupano dei giovani che lasciano la scuola. Sappiamo di essere passati da una considerazione univoca e compatta del processo di transizione, dallo studio al lavoro, inteso come un passaggio lineare e dato 'quasi' per acquisito a una riflessione resa attuale dal fatto che non si possa più parlare di una unica transizione, bensì di molteplici transizioni, almeno tre o quattro nell'arco di una vita, se non di più. Rachel Brooks scrive:

> The concept of a 'transition' from full-time education to full-time work is one with a long history in youth studies, sociology, psychology and education. However, along with other transitions typically associated with the period of 'youth' (i.e. from the parental home into independent housing and from the 'family of destination' to the 'family of origin'), it has been subjected to considerable critical scrutiny over recent years (Brooks 2009, 1).

La transizione è un tempo, ma anche un luogo per il passaggio, non è solo *il* passaggio. Se la consideriamo come tempo di vita, la transizione giovanile dallo studio al lavoro si distende in un arco ampio, in generale. Potremo dire che la transizione abbia un periodo di rappresentazione che va ben oltre quello del passaggio dalla Laurea al primo lavoro. Sono almeno due i temi/problemi che ci si parano di fronte: il primo riguarda il concetto di transizione: da quale momento la transizione può essere fatta cominciare e quale sia il significato di «primo lavoro».

Il tempo non è fattore ininfluente sul concetto di transizione. In un certo senso, potremo presupporre di essere tutti e sempre in *transition*. Sappiamo che i giovani lo sono più di altre categorie umane. Le transizioni rappresentano i momenti chiave della vita umana, quelli durante i quali l'autostima, la considerazione di sé, la consapevolezza di sé, il senso del futuro divengono i punti cardine sui quali si giocano le scelte più importanti, le decisioni più attese, i traguardi più ambiti.

Quale sia il rapporto fra processo formativo individuale e *fasi di transizione* deve essere indagato in maniera più approfondita. Dobbiamo riflettere quanto le transizioni formino i giovani adulti e in quale modo. Al contempo, potremmo chiederci da cosa sia preparata la transizione e, allora, il tema dell'*employability* vi è direttamente connesso.

L'*employability* è la capacità di saper stare nei contesti di lavoro, non riguarda solamente il saper cercare lavoro, ma è relativa alla possibilità di saper considerare le proprie competenze, di saperle orientare, di essere in grado di anticipare ciò

che i mondi sociale ed economico stanno sviluppando. Una buona definizione di *employability* è stata data da Peter Yorke e Maintz Knight che l'hanno studiata a lungo soprattutto nei contesti di didattica universitaria (Yorke e Knight 2006).

> First, it makes a case for Employability as a set of achievements which constitute a necessary but not sufficient condition for the gaining of employment (which is dependent, inter alia, on the contemporary state of the economy). Employability is, [...], considerably more complex than some proponents of 'core', 'key' and 'transferable' skills have suggested, and is strongly aligned with the academic valuing of good learning (Yorke 2006, 2).

Yorke lega il tema dell'*employability* a quello del processo di apprendimento, potremo affermare più specificamente che il tema centrale sia, invece, il rapporto fra formazione e *employability*. Quanto la formazione di un soggetto influisca sulle capacità dello stesso di stare nel mondo del lavoro è proprio ciò che la capacità di *employability* esprime.

> The position to be taken is that *Employability* goes well beyond the simplistic notion of key skills, and is evidenced in the application of a mix of personal qualities and beliefs, understandings, skillful practices and the ability to reflect productively on experience. Notice that the commonly used terms 'knowledge' and 'skills' are not used in definition and explanation. They have been replaced by 'understandings' and 'skilful practices' respectively, in order to signal the importance of a rich appreciation of the relevant field(s) and of the ability to operate in situations of complexity and ambiguity (Yorke 2006, 15).

Dunque, la relazione virtuosa fra processo di formazione del soggetto, percorso di transizione e sviluppo di *employability* tocca una molteplicità di situazioni che intrecciano l'educazione e la pedagogia come discipline di confine che molto hanno da argomentare su temi notoriamente indagati da sociologi e economisti. Al contrario, se vogliamo parlare di soggettività umana, di cambiamenti epocali e non, dobbiamo far sempre più riferimento alle dimensioni inter e intradisciplinari, agli spazi di confine e alle 'terre di mezzo'. Il percorso di apprendimento che tocca gli ambiti formali, informali e non formali è solo una parte di quel processo di darsi forma del soggetto che vede nella transizione al lavoro un aspetto tanto nevralgico per il benessere della vita. Avere la capacità di esercitare le competenze tecniche come anche quelle *soft* attualmente dipende ancora dal singolo. Particolarmente, in Italia, però, le istituzioni dell'Alta Formazione stanno iniziando a comprendere che il problema non risiede solo nei contesti informale e non formali, ma si concentra soprattutto in quelli formali dove, appunto l'*employability* potrebbe essere insegnata, teorizzata, pianificata e diffusa.

3. Offerta formativa e percorsi per le competenze

La ricerca sulla transizione al lavoro impegna, da una parte, lo studio dell'Offerta formativa universitaria nei suoi livelli di erogazione, triennale, magistrale e dottorato, dall'altra deve guardare al mercato del lavoro e alla sua costante, ma inar-

restabile mutazione. Ciò che deve guidare la costruzione dell'offerta formativa deve proprio essere la competenza per l'ingresso e la permanenza nel mondo del lavoro.

Se vogliamo far emergere il nesso fra competenze apprese nei luoghi della formazione universitaria e professioni nel mondo del lavoro, è sempre più centrale porsi la domanda se l'architettura didattica, se l'offerta formativa, se i contenuti di apprendimento universitari abbiano una stretta coerenza con le competenze necessarie all'ingresso e al mantenimento di tale ingresso nel mondo del lavoro. Da una parte cosa stiamo insegnando e cosa ci aspettiamo che debba essere appreso, dall'altra, se siamo consapevoli di quanto le competenze si stiano evolvendo, di come le professioni stiano cambiando.

La domanda di ricerca più ampia, a cui è necessario rispondere, riguarda proprio la definizione certa di competenze per la professione. Le riforme universitarie che si sono succedute nell'arco degli ultimi venti anni, dagli inizi del Duemila (D.Lgs. n. 509/1999; D.Lgs. n. 270/2004; L. n. 240/2010), hanno teso a costruire una architettura per l'offerta formativa universitaria sempre più organizzata sulla centralità delle competenze e, queste, poi, in correlazione e coerenza con gli indicatori di Dublino elaborati dal Processo di Bologna. Infatti, già lo spazio dell'Alta Formazione Europeo individuava, venti anni fa, il nesso fra formazione universitaria e mondo del lavoro. Tale nesso viene esplicitato, nei corsi di studio dell'accademia italiana attraverso la Scheda Unica Annuale (SUA), ovvero la scheda unica annuale dei Corsi di Studio, che impone una descrizione/ostensione del corso di studio proprio a partire dal mondo del lavoro, dalle professioni, dai professionisti che dovrebbero essere posti come obiettivo di riferimento. Per avviare un corso di studio, le Università devono chiedersi quale mercato venga intercettato dalle figure professionali che saranno preparate da quel tale corso. Si tratta di un rovesciamento semantico e logico: guida il lavoro e, di conseguenza, la formazione si orienta, si struttura, si organizza attraverso i saperi e le discipline.

L'Università, per come l'abbiamo conosciuta negli ultimi decenni ha ribaltato i principi cardinali della offerta disciplinare. La Scheda SUA pone al centro dell'attenzione i *Learning Outcomes* ovvero i risultati di apprendimento che devono essere raggiunti dagli studenti al termine del proprio percorso di studio. I *Learning Outcomes* sono segni tangibili di un processo di democratizzazione didattica, spostano l'attenzione dal sapere disciplinare a ciò che tale sapere deve stimolare, deve creare, deve produrre: sono risultati definiti in termini di azioni didattico-formative. La trasmissione della conoscenza, la trasformazione della conoscenza, la crescita della capacità devono vedere al centro il soggetto/persona, il laureato che ha un diritto più urgente, fra i molti altri, ovvero quello di apprendere e di sapere/conoscere ciò che deve possedere come bagaglio professionale al momento del proprio ingresso nella professione (Boffo 2021). Parlare di *Learning Outcomes* ci permette di riflettere su una comparabilità di risultati che, altrimenti, a livello disciplinare non potremo mai raggiungere. In uno spazio europeo di *Higher Education* (MIUR 1999) la trasferibilità dei risultati è un obiettivo da condividere e, al contempo, da raggiungere. Possiamo fare riferimento alla ricerca *Tuning, Tuning Educational Structures in Europe* per

capire meglio il rapporto fra competenza e *Learning Outcomes*. Dal 2003-2004, tale programma di ricerca ha sostenuto lo sviluppo del Processo di Bologna offrendo alle Università e agli istituti di Alta Formazione un concreto supporto alla implementazione della applicazione del Processo.

> The Tuning approach, explained in more detail in the accompanying booklet, *Tuning Educational Structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process, an Introduction*, consists of a methodology to (re-) design, develop, implement and evaluate study programmes for each of the three Bologna cycles [...] Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the *level of competence* to be obtained by the learner.
> Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes which build on the patrimony *of knowledge and understanding* developed over a period of many centuries. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are generic (common to any degree course); others are subject-area related (specific to a field of study). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner through-out a programme (Tuning 2009, 8-9).

La ricerca *Tuning* ha sottolineato l'evidenza del rapporto fra *Learning Outcomes* e *Competences* ovvero due facce della medesima medaglia oltre a occuparsi di definire *Learning Outcomes* e competenze differenziate proprio lungo l'asse di una filiera che dal percorso di Laurea Triennale arriva fino al Dottorato di ricerca e dà conto di uno sviluppo, per livelli appunto, di competenze per il mondo del lavoro e per lo sviluppo professionale. Proprio dalla ricerca *Tuning* applicata alle professioni educative è nato il dispositivo su cui la ricerca TECO-D ha poggiato le proprie fondamenta epistemologiche. Attraverso le parole di Paolo Federighi che ha promosso e condotto tale ricerca dal 2017 al 2020, possiamo comprendere la necessità, per l'Università Italiana, di misurare i *Learning Outcomes*:

> Il progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle COmpetenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D è nato con l'obiettivo di "costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle Lauree Triennali" (ANVUR 2017). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da ANVUR. Il mandato assegnato al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia1 (Delibera del Consiglio Direttivo n.12/2018) è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio di appartenenza. Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'Educazione e della

> Formazione appartenente alla classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti *core* hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19 (Federighi 2018, 19).

TECO è pienamente inserito all'interno della L.n. 240/2010 e, a partire dal 2012, TECO è parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA-ANVUR). Ciò che qui preme sottolineare è la predisposizione di *contenuti core* ovvero Obiettivi Formativi Finali (OFF), sintesi dei *Learning Outcomes*, risultati di apprendimento dei CdS, che per i CdS L-19 di area educativa sono risultati essere in numero di sei:

> OFF1 – Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2 – Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3 – Modelli di Progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi; OFF4 – Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5 – Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6 – Management delle organizzazioni educative e formative. Ciascun OFF è stato declinato in obiettivi Formativi specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale secondo i Descrittori di Dublino» (Federighi 2018, 27).

Molto è già stato scritto sulla ricerca italiana TECO-D (Fabbri e Torlone 2018) e su specifici contenuti *core* come l'OFF3 (Bonaiuti, Del Gobbo, e Torlone 2020) e l'OFF4 (Biasin, Boffo, e Silva 2020). Lo strumento che tale ricerca ha offerto è stato già applicato alla revisione di Schede SUA pubblicate sul sito di Universitaly per l'anno accademico 2020-2021 per il Corso di Studio interclasse LM 57&85, Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Firenze.

A partire proprio dalla matrice TECO-D, la Scheda SUA 2020-2021 del CdS precedentemente citato è stata modificata nel quadro A4.b.2, obbligando gli estensori a riflettere non tanto sulle discipline offerte, quanto sui risultati da raggiungere trasversalmente ai corsi che andavano a comporre l'offerta formativa. Nella Figura 1 proponiamo la matrice di riferimento sulla quale è stato sviluppato l'adattamento dei corsi costituenti l'offerta formativa del CdS (vedi Figura 1).

Ci pare di poter affermare che tale matrice possa permetterci di descrivere le conoscenze, capacità/competenze per un pedagogista e laureato magistrale nell'area educativa e formativa che possa operare in funzioni di coordinamento territoriale in ambiti pubblici e privati, nei contesti dei bisogni e del servizio alla persona in ogni età della vita, avendo cura di promuovere un clima relazionale e un benessere organizzativo; per un coordinatore o dirigente di agenzie formative che sia in grado di cogliere la valenza dei territori e delle reti formali, non formali e informali; un progettista della formazione e di sistemi integrati con particolare riferimento agli ambiti dell'inclusione, dell'ambiente, del disagio sociale e della promozione culturale; un coordinatore di risorse umane e di

piani formativi nei contesti imprenditoriali nazionali e internazionali. A queste figure professionali corrispondono specifici *digit* dell'Istat:

> Specialisti in risorse umane – (2.5.1.3.1); Specialisti delle relazioni pubbliche, dell'immagine e professioni assimilate – (2.5.1.6.0); Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze pedagogiche e psicologiche – (2.6.2.5.2); Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze politiche e sociali – (2.6.2.7.2); Docenti della formazione e dell'aggiornamento professionale – (2.6.5.3.1); Esperti della progettazione formativa e curricolare – (2.6.5.3.2); Consiglieri dell'orientamento – (2.6.5.4.0) (Scheda SUA, CdS LM 57&85) (ISTAT, 2021b).

Questo ultimo punto ci conforta sull'esistenza di tali professioni anche se sappiamo che proprio il lavoro di ricerca di TECO-D ci ha indicato se e come si stiano preparando i nostri laureati a operare la migliore transizione e a inserirsi veramente nei contesti del mondo del lavoro propri delle professioni/figure professionali di riferimento.

4. Pratiche per costruire *employability* attraverso la conoscenza del mondo delle professioni

Il CdS LM 57&85, Scienze dell'Educazione degli Adulti, della formazione continua e Scienze Pedagogiche già da alcuni anni si impegna, attraverso programmi specifici, per la cura della transizione al lavoro dei propri studenti e laureati. In modo particolare, sono tre le azioni che desidereremmo sottolineare per il lettore: 1. la redazione della scheda SUA 2020 e 2021 che segue il criterio della definizione di *Learning Outcomes*, in uscita dai vari corsi che compongono l'offerta formativa, che possano essere coniugati con i descrittori di Dublino indicati dalla progettazione di qualità (Boffo 2021); 2. la spinta sostenuta e ampia a usufruire di programmi per seguire attività formative all'estero, in modo particolare il corso di studio offre, da ormai dieci anni, settimane intensive presso l'Università di Würzburg con corsi specifici sull'*Adult Learning and Education* in una scuola invernale unica in Europa (Egetenmeyer 2020); i programmi di internazionalizzazione sono riconosciuti in termini di CFU e si ampliano anche a ulteriori offerte con i paesi extra-EU; 3. i tirocini, costruiti in collaborazione con il comitato di indirizzo e le aziende interessate, hanno permesso lo sviluppo di un programma denominato "tirocini di qualità" che ha previsto tirocini prolungati nel tempo e finalizzati alla redazione della tesi di laurea sul campo.

Le azioni sviluppate negli anni hanno posto il Corso di Studio in una posizione costantemente riflessiva e pervicacemente orientata all'ingresso nelle professioni dei propri laureati. Sappiamo dai dati sulla qualità del Corso che tali indirizzi stanno favorendo il gradimento dei laureati, ma soprattutto il fattore maggiormente rilevante è la trasformazione delle modalità didattiche con il miglioramento conseguente dell'offerta formativa. Per quanto attiene al primo punto ovvero alla dichiarazione esplicita di *Learning Outcomes* da raggiungere, questo ha comportato l'adozione della struttura di competenze elaborata con la matrice TECO-D Pedagogia (Fabbri e Torlone 2018; Federighi 2018).

Figura 1 – Matrice contenuti core CdS L-19.

	CdS L-19 Contenuti Core					
	Obiettivi Formativi Finali	Obiettivi Formativi Specifici Comuni				
		Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
		Descrittore Dublino 1	Descrittore Dublino 2	Descrittore Dublino 3	Descrittore Dublino 4	Descrittore Dublino 5
	Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative		Capacità di apprendere
	Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare		Capacità di apprendimento
1	Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	Conoscere le teorie educative, i modelli pedagogici, le epistemologie professionali in prospettiva storico-evolutiva e politico-economica	Collegare i contenuti teorici e metodologici appresi alla interpretazione degli eventi e dei processi passati, presenti, futuri	Saper sintetizzare le diverse narrazioni presenti nelle teorie dell'educazione e valutarne la pertinenza rispetto alle situazioni affrontate ed alle azioni educative gestite e/o osservate	Saper comunicare e condividere l'analisi degli eventi a partire dalla epistemologia della propria famiglia professionale	Promuovere processi di cambiamento nei contesti in cui opera attraverso la produzione di conoscenze situate
2	Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	Conoscere le teorie e le metodologie della ricerca empirica, le metodologie per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nella molteplicità dei contesti sociali e organizzativi	Saper svolgere ricerche finalizzate all'intervento, anche attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e dei database nazionali ed internazionali	Saper interpretare e formulare la domanda di formazione. Saper valutare il nesso tra gli obiettivi e i risultati della ricerca. Saper valutare gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni	Saper comunicare, argomentare e presentare i risultati della ricerca rispetto ai committenti e ai diversi target	Saper individuare i risultati inattesi della ricerca e i suoi possibili sviluppi sul piano metodologico e dell'impatto. Saper utilizzare metodologie non previste per far fronte a problemi/risultati inattesi
3	Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Conoscere teorie, metodologie e modelli per la ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell' educazione formale, non formale ed informale	Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento	Saper tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali	Possedere il glossario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Saper confrontarsi con interlocutori, specialisti e non	Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi

4	Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni
5	Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Possedere le conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi. Possedere le basi concettuali per un uso consapevole delle ICT	Saper utilizzare metodologie appropriate agli obiettivi formativi. Saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo. Saper gestire processi di autovalutazione	Saper scegliere, utilizzando approcci multidisciplinari, metodi, tecniche, strumenti attraverso la contestualizzazione delle azioni educative	Saper attivare processi di condivisione. Saper valorizzare i diversi punti di vista in gioco	Saper usare l'esperienza acquisita per promuovere azioni di autovalutazione orientate al proprio sviluppo professionale
6	Management delle organizzazioni educative e formative	Conoscere i concetti-base delle teorie dell' organizzazione e dei processi relazionali nella vita organizzativa. Conoscere i principi della programmazione e della gestione integrata degli interventi, dei servizi e delle organizzazioni. Conoscere un repertorio di metodi e strumenti tecnico-operativi adeguati a processi formali, informali, non formali.	Saper identificare compiti e struttura organizzativa dei servizi educativi e formativi. Saper coniugare le conoscenze educativo-pedagogiche alla sfera organizzativo-economico-gestionale e operativa di servizi e organizzazioni. Saper collaborare alla definizione delle politiche organizzative. Promuovere l'integrazione tra servizi educativi, sociali, culturali, sanitari. Saper identificare connessioni tra teorie educative, politiche e contesti di crescita delle persone nelle organizzazioni. Saper gestire percorsi di inserimento, di formazione sul lavoro e dei piani formativi anche all'interno delle organizzazioni	Saper organizzare e classificare problemi e informazioni complesse. Saper modificare il giudizio in relazione ai contesti operativi e alle loro interazioni	Saper dialogare, negoziare, condividere con gli attori organizzativi coinvolti. Saper redigere verbali, descrivere studi di caso, protocolli operativi, incidenti critici	Saper utilizzare strategie e strumenti di networking. Saper gestire il proprio inserimento nel mondo del lavoro

Molto concretamente, le discipline sono state messe al servizio delle competenze per raggiungere un quadro di riferimento esaustivo rispetto a sei competenze chiave:

1) Apprendimento di modelli teorici e rielaborazione dell'identità professionale in campi che prevedano la laurea di secondo livello, da una parte, e l'assunzione di responsabilità manageriali, dall'altra;
2) Apprendimento di metodologie di ricerca finalizzate a supportare azioni educativo-formative complesse;
3) Apprendimento di strumenti per la progettazione didattico-educativo-formativa;
4) Apprendimento di dinamiche e processi comunicativo-relazionali;
5) Apprendimento di metodi didattico-educativi per contesti di formazione;
6) Apprendimento di progettazione organizzativo-manageriale.

Il quadro TECO-D Pedagogia individua competenze specifiche per le figure professionali della formazione e dell'educazione di secondo livello, ne analizza il lavoro nel percorso dei vari insegnamenti e sostiene un volano definito da raggiungere in una comunità di intenti. A tal proposito è rilevante lo sforzo compiuto dai docenti di mettere in comune programmi e finalità, in una riunione collegiale estiva, proprio con l'intento di armonizzare la scelta delle aree da approfondire, implementare e sviluppare. In tal modo, la dimensione teorica, da una parte, quella pratico-empirica dall'altra sostengono la crescita della motivazione alla professione degli studenti, ma soprattutto permettono uno sviluppo riflessivo e critico delle finalità da raggiungere in un corso universitario. Si studia per creare professioni, per avvicinarsi alle professioni, si studia per approfondire conoscenze teoriche consone a fornire strumenti per il mondo del lavoro. In tale contesto si pone il ricorso a tecniche di *work-related learning* con numerosi seminari, testimonianze, proposte di ascolto del mondo del lavoro, modalità didattiche che si sforzano di abbreviare la distanza fra il mondo della formazione e ciò che accade nel mondo del lavoro.

Per il punto relativo all'Internazionalizzazione, sappiamo quanto l'implementazione di tali strategie favorisca l'intraprendenza, la conoscenza, la creatività e, in generale, il senso dell'altro. Dobbiamo continuare a insistere sull'importanza di recarsi all'estero per apprendere le lingue, per aprirsi al mondo, per dislocarsi, per comunicare, per relazionarsi. Come abbiamo già accennato, il CdS fa parte di un programma, ormai decennale (2013-2023), che attraverso la proposta di una *Adult Education Academy* internazionale sostiene la diffusione di modelli di *Adult Learning* e l'incontro fra studenti magistrali e dottorandi provenienti da una molteplicità di paesi europei, dall'India e dalla Nigeria. La documentazione della esperienza didattico-formativa è documentata da una ampia biblioteca di volumi e articoli in riviste internazionali di Adult Education (Egetenmeyer, Schmidt-Lauff, e Boffo 2017; Egetenmeyer, Boffo, e Kroner 2020).

Infine, il punto sul Tirocinio mette al centro dell'attenzione una azione formativa ancora da scoprire e da rinforzare. Il Tirocinio è una finestra sul mondo del lavoro ed è parte integrante della formazione di un laureato. Il sapere pratico-riflessivo del Tirocinio può spostare idee e far cambiare strada e studi. Ogni CdS

dovrebbe dedicare al Tirocinio energie e tempo. Nel CdS LM 57&85 abbiamo creato i "Tirocini di qualità", forme di *Traineeship* di 6 mesi, con acquisizione di un consistente numero di crediti che possano fornire allo studente la possibilità effettiva di entrare in un contesto di lavoro. Tali forme di *work/learning* rappresentano una ricchezza che professionalizza il percorso degli insegnamenti, sono sostenute da specifici Laboratori tesi a praticare lo sviluppo di competenze puntuali, permettono il potenziamento del rapporto Università-Lavoro.

Il motivo per il quale ci pare così importante insistere e incidere sull'offerta formativa universitaria per lo sviluppo futuro riguarda la convinzione ferma che uno snodo nevralgico per far crescere il nostro sistema Paese dipenda proprio dal modo con cui l'Università saprà e potrà trasformarsi e modellarsi sulle esigenze della creazione di un capitale umano determinante. In tal senso, accogliere la posizione dell'incremento della costruzione di competenze voluto da ANVUR fin dal 2017, proprio con un monitoraggio dei *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio, ha favorito l'assunzione di consapevolezza relativamente al processo di insegnamento. Cosa insegnare, come insegnare, perché insegnare, soprattutto è stato approfondito il senso del rapporto fra discipline e, appunto, *Learning Outcomes.* Questo impegno ci ha permesso di comprendere l'evoluzione del mercato del lavoro e delle professioni che, particolarmente nel campo della formazione e della economia sociale, si sono evolute e innovate. Altrettanto, è valso per l'impegno su internazionalizzazione e tirocini. Offrire opportunità per comprendere le professioni del futuro, i processi di lavoro, gli approcci culturali differenziati per stati nazionali crea proprio i percorsi *work-related* di cui abbiamo iniziato a parlare in apertura della nostra riflessione. Non è un caso che una parte di finanziamento del PNRR confluirà proprio su *Teaching Learning Center* che dovranno mettere a sistema azioni di preparazione alla docenza universitaria e all'impegno formativo dei ricercatori. Sicuramente, stiamo parlando di assi fragili del sistema accademico italiano, trascurati più che in ogni altro segmento della scuola pubblica. Creare modelli di *work-related learning* e applicarli su larga scala è complesso se non si passa dalla condivisione di una cultura didattica e formativa innovativa.

5. Conclusioni: il ruolo dell'Università nella transizione al lavoro dei laureati

Oggi sappiamo che l'Università in Italia, e forse non solo, deve ripensare il rapporto fra Formazione del Soggetto, del singolo, dello studente, del laureato e del dottorando e Corsi di Studio. Le evidenze che giungono dal Mercato del Lavoro interno ed estero ci dicono che la strada percorsa fino ad ora non è sufficiente per preparare i professionisti del futuro. Quante volte il dialogo con le aziende si è direzionato sulle capacità dei laureati di avere le reali competenze trasversali, *soft skills*, *capabilities* che l'Università italiana non consegna se non in forma fortemente implicita.

La ricerca condotta all'Università di Firenze mette in luce il ruolo decisivo del cambiamento nelle strategie di accompagnamento all'ingresso nel mercato del lavoro. Ma non si tratta solamente di questo. Si tratta di consegnare ai nostri laureati e dottori di ricerca la capacità di stare nel mondo con le competenze

necessarie e le capacità più raffinate. Dunque, l'Università ha un ruolo di Alta Formazione nel vero senso dei termini usati.

Come professionisti della ricerca e docenti universitari dobbiamo essere consapevoli dei traguardi che ancora oggi dobbiamo raggiungere nel sistema didattico-educativo. Non si tratta, però, solo di didattica, di metodi di insegnamento, di scelta della/e competenza/e da diffondere e da comunicare. Si tratta di agire sulla cultura del sistema, anche e soprattutto su quella organizzativa. Si tratta di rendere palese l'impianto didattico adottato nei corsi e durante le lezioni, si tratta di 'rimettere' al centro del sistema educativo l'interesse per la formazione dei giovani. Si tratta di ripensare discipline, CFU, alchimie curriculari, ma si tratta soprattutto di riflettere se e come desideriamo preparare gli studenti che con impegno e dedizione si affidano ai professori, scelgono un Corso di Studio piuttosto che un altro e, così facendo, danno nuovo corso alle proprie vite, alle loro speranze, ai loro desideri.

Alcune indicazioni finali ci saranno utili per fare sintesi degli esiti delle ricerche e per trasferire i risultati, ancorché parziali, in una matrice di capacità.

1) La formazione riguarda la persona nella sua completa soggettività. In tal senso le conoscenze non sono affatto sufficienti per poter attrezzare uomini e donne del futuro che desiderano vivere con pieno senso di responsabilità. Le conoscenze devono essere legate, educativamente e didatticamente, ai saperi concreti e pratici. I laureati e i dottori di ricerca devono saper trasferire materiali teorici in piste di lavoro empiriche. Per far questo è necessario rendere i nostri insegnamenti attivi, sul piano didattico, ed empirici sul piano del trasferimento di pratiche, disciplinari, educative, relazionali, organizzative (Nussbaum 2012).

2) Gli apprendimenti, ma soprattutto i metodi dell'apprendere, dell'insegnare dell'imparare è necessario che mutino di passo. Abbiamo riscontrato quanto la transizione coerente si sposti indietro nel tempo e affondi le proprie radici nel modo di vivere, nella struttura dei contesti. Dobbiamo insegnare *life skills* e non solo teorie. Le capacità rappresentano proprio la consapevolezza del rapporto fra i saperi e la vita. Non ci sono saperi sganciati dalla vita e la vita, a sua volta, deve alimentarsi di conoscenze sempre più avanzate. Dobbiamo dirlo con chiarezza e non aver timore di diffondere un'idea solo apparentemente scontata (Morin 2001).

3) La riforma dei *Curricula* deve essere organizzata per far spazio alle competenze trasversali. Il *Curriculum* deve traghettare *capabilities* ovvero strumenti formali, informali, *skills* per la vita e per la professione e lo deve fare in un connubio ragionato e condiviso, in sinergia fra teoria e prassi declinate secondo l'approccio alla riflessività.

4) Le competenze trasversali o le *life skills*: non solo abilità linguistiche, matematiche, culturali, ma abilità sull'uomo e la propria vita. Questi aspetti sono negletti nei Corsi di studio universitari. Chi insegna la convivenza, la relazione, la comunicazione, l'empatia, il lavoro in gruppo o le potenzialità delle corrette relazioni umane sul luogo di lavoro? Chi insegna i valori della condivisione, del rispetto della solidarietà, dell'umanità?

5) Per ampliare e arricchire la consapevolezza *dell'apprendimento per e delle competenze* è necessario e importante creare una nuova cultura del Tirocinio, delle pratiche di lavoro, una nuova ecologia dell'apprendere che emerge dall'equilibrio

fra saperi teorici e applicazioni pratiche. Nei percorsi di formazione dobbiamo riflettere maggiormente sull'agire educativo, sulla funzione dell'‘azione’, del fare, dell'*operari.* Il tema è antichissimo, nasce nella Grecia classica e nei millenni è giunto fino a noi, quasi intatto nelle problematicità che comporta (Arendt 1958).

Qualche certezza maggiore giunge dalle ricerche empiriche, attive anche nei contesti educativi e formativi (Kolb 1984). L'Alta Formazione italiana sta mutando a partire dalle regole di istituzione, organizzazione e gestione dei Corsi di Studio (ANVUR 2013). Speriamo che il vento del nuovo possa continuare a soffiare e a farci crescere, facendo assumere il ruolo di guida culturale che spetta all'Università. Laddove ci sarà conoscenza, là ci sarà anche la piena consapevolezza della cittadinanza e del miglior futuro per il nostro mondo.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea. 2021. “XXIII Indagine. Condizione occupazionale dei laureati.” <https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione19/almalaurea_occupazione_rapporto2021.pdf> (10/2022).

ANVUR, Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca. 2013. *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*. Roma: ANVUR.

Arendt, H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Biasin, C., Boffo, V., e C. Silva. 2020. “Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative”. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 17(2): 7-25.

Boffo, V. 2021. “Oltre la formazione. Università e professioni educative.” In *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, a cura di G. Del Gobbo, e P. Federighi, 171-96. Firenze: Editpress.

Boffo, V., Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy: Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.

Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., e F. Torlone. 2020. “Project design. Core contents for education and training professionals' education.” *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 20 (2): 1-15.

Brooks, R., a cura di. 2009. *Transitions from Education to Work. New Perspectives from Europe and Beyond*. London: Palgrave Macmillan.

Decreto Legislativo n. 270/2004. “Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.” <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/11/12/004G0303/sg> (10/2022).

Decreto Legislativo n. 509/1999. “Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.” <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/01/04/099G0577/sg> (10/2022).

Del Gobbo, G. 2021. “Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale”. In *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, a cura di G. Del Gobbo e P. Federighi, 97-136. Firenze: Editpress.

Egetenmeyer, R. 2020. “Comparative adult and continuing education: a guiding essay.” In *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, a cura di R. Egetenmeyer, V. Boffo, e S. Kröner, 17-30. Firenze: Firenze University Press.

Egetenmeyer, R., Boffo V., e S. Kroner, a cura di. 2020. *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*. Firenze: Firenze University Press.

Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., e V. Boffo, a cura di. 2017. *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

European Commission. 2021. *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Luxemburg: Pubblication Office of the European Union.

Fabbri, L., e F. Torlone, a cura di. 2018. "Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 18 (3): 1-6.

Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Luxemburg: Pubblication Office of the European Union.

Federighi, P. 2018. "The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 18 (3): 19-36.

Federighi, P., a cura di. 2000. *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*. Firenze: I quaderni di Eurydice.

Federighi, P. 2021. "Rapporto Annuale 2021. La situazione del Paese." https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf (10/2022).

ISTAT. 2011. "Sistema informativo professioni." <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/> (10/2022).

ISTAT. 2021a. "Dati e microdati. Laureati." <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=33907> (12/2022).

ISTAT. 2021b. "Sistema informativo professioni." <https://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/?db=2021> (10/2022).

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Legge n. 240/2010. "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario." https://www.parlamento.it/parlam/leggi/10240l.htm (10/2022).

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 1999. "Dichiarazione di Bologna, Space for Higher Education." June 18-19, <https://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm> (10/2022).

Morin, E. 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. 2012. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.

Pastore, S. 2015. "Quale auto-valutazione in Università per i professionisti di domani? Percorsi operativi tra riflessioni didattiche e ricerca educativa." Educational Reflective Practices 1: 51-64.

Torlone, F. 2018. "Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione." *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete* 18 (3): 37-60.

Tuning, 2009. "Universities contribution to the Bologna Process. An introduction." <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf> (10/2022).

Yorke, M. 2006. *Employability in higher education: what it is - what it is not*. York: The Higher Education Academy.

Yorke, M., e P. T. Knight. 2006. *Embedding employability into the curriculum*. York: The Higher Education Academy.

Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla "Scuola fiorentina"

Salvatore Colazzo

Abstract: Il saggio vuole sottolineare come la pedagogia italiana del secondo dopoguerra si sia rinnovata aprendosi alla considerazione delle potenzialità educative dei contesti sociali, riuscendo in tal modo a connettersi con i filoni più vitali del dibattito internazionale, interessati ad approfondire il nesso scuola/società. Coglie in Vico un precursore straordinario di temi esplorati e chiariti in epoca recente. Con questa scelta vuole indicare l'esistenza di un filone carsico nella riflessione nazionale di grande importanza, da studiare, approfondire e rivendicare per sfuggire ai rischi di esterofilia che tanti studi pedagogici odierni manifestano. Segnala nelle ricerche della cosiddetta 'Scuola di Firenze' il disegno di alcune traiettorie assai feconde nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità, cogliendo in ciò il suo specifico apporto al rinnovamento della pedagogia italiana.

Keywords: Pedagogia sociale e di comunità, cultura, equità educativa.

1. L'educativo che è fuori dalla scuola

La significativa cesura della pedagogia del Novecento rispetto alla pedagogia del passato è costituita dall'aver posto l'attenzione sulla natura educativa della società, delle sue istituzioni, della comunità e dei gruppi. Ne è uscito ridefinito il ruolo della scuola, poiché ha dovuto precisare come configurare l'*apprendimento formale* che le è proprio, avendo preso atto di quale importanza rivestano per la formazione dei soggetti gli apprendimenti non-formali e informali e avendo quindi, conseguentemente, dovuto ridimensionare la tradizionale convinzione della sostanziale onnipotenza della istituzione scolastica.

L'*agire didattico* realizzato nell'ambito di contesti istituzionalmente votati a funzioni educative e formative, nei quali vi è un'intenzionalità progettuale che si traduce in percorsi di studio finalizzati al conseguimento di determinati obiettivi d'istruzione, nel Novecento scopre che, per concorrere a comporre unitariamente l'esperienza del soggetto e per ridurre le fratture dentro la società, deve integrare le conoscenze da lui conseguite in qualsiasi contesto e situazione e valorizzare i saperi circolanti nella quotidianità del vivere. Se le conoscenze acquisite a livello non formale e informale sono trattate dalla scuola come irrilevanti, allora succede che esse, ove fallaci, persistano accanto e interferiscano con le conoscenze formali fornite dalla scuola. Gaston Bachelard (1970) aveva ben chiarito la va-

Salvatore Colazzo, University of Salento, Italy, salvatore.colazzo@unisalento.it, 0000-0003-1963-4110

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Salvatore Colazzo, *Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla "Scuola fiorentina"*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.05, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 67-78, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

lenza pedagogica dell'errore, che generalmente poggia su forme di epistemologie ingenue. Esso, solo ove compreso e tematizzato, elaborato, diventa una risorsa per un apprendimento più articolato e solido. Da qui l'indicazione metodologica preziosa di trattare l'errore come risorsa per attivare processi di *apprendimento significativo* (la grande rivoluzione delle reti neurali in IA, d'altro canto, si è avuta proprio grazie alla valorizzazione dell'errore, che ha consentito ai computer di realizzare *deep learning,* fino al punto di sviluppare funzioni concorrenziali rispetto a quelle che noi diciamo specificamente umane). E Franz Pöggeler (1973), parlando di «effetto doppio fondo», aveva chiarito la difficoltà di trasferire gli apprendimenti da un ambito a un altro, a meno che non si faccia uno specifico lavoro in tal senso.

La scuola non può non tener conto di tale scarsa permeabilità dei contesti, in modo da individuare idonee metodologie didattiche che agevolino la revisione degli schemi cognitivi ingenui forniti dagli ambienti informale e non formale, facendoli evolvere in schemi razionalmente più fondati. Laddove ignorasse tale esigenza, si troverebbe di fronte al dover constatare che alcune competenze che un soggetto manifesta in contesti ordinari di vita non vengono messe a frutto passando a situazioni più strutturate, e viceversa: competenze acquisite in un contesto d'apprendimento formale non vengono utilizzate nelle condizioni ordinarie di vita. Così, come esiste il caso dello scugnizzo napoletano che vendendo le sue cianfrusaglie fa addizioni, sottrazioni, divisioni, consegnando il giusto resto quando concretizzi la sua piccola negoziazione economica, mentre a scuola si dimostra completamente interdetto allo studio matematico, pure esiste il caso del fisico laureato che non mette affatto a frutto le sue conoscenze di fisica, che pure gli tornerebbero preziose, nella soluzione della gran parte dei problemi della vita quotidiana, in cui adotta strategie identiche a quelle delle persone ben meno competenti di lui in leggi fisiche.

2. Ampliamento delle possibilità di intervento pedagogico

Conseguentemente all'allargamento degli orizzonti della pedagogia, concretizzatosi nella scoperta dell'importanza del contesto nella formazione dell'individuo, si sono dischiuse, per l'agire educativo potenzialità d'intervento esorbitanti l'ambito scolastico, interessando la famiglia, i gruppi dei pari, la comunità con le sue articolazioni, le associazioni politiche, religiose, culturali, i musei, le biblioteche, i teatri, i media ecc.; e riguardanti non soltanto le giovani generazioni, ma le più diverse fasce d'età, poiché il *lavoro educativo* che la società compie sui soggetti è continuo, li riguarda da quando vengono al mondo, anzi da prima che vengano al mondo – da quando sono nel grembo materno, poiché la gravidanza viene a configurarsi come un fatto sociale, con l'intervento di dispositivi e tecnologie atti a tutelare la salute del feto e della madre – fino al termine della vita. La *fabbrica del soggetto* è permanentemente in azione, perciò la formazione dev'essere continua per introdurre nella società energie educative ispirate a più avanzate teorie e più efficaci pratiche, proprio allo scopo di agevolare una crescita della società a favore dei soggetti e delle loro aspirazioni.

È stato indubbiamente John Dewey a cogliere l'esigenza di dare nuovi compiti alla pedagogia e di ricollocare socialmente la scuola. E va dato merito a Lamberto Borghi e Aldo Visalberghi l'essersi serviti di Dewey per introdurre precocemente nel dibattito nazionale la necessità di rinnovare la pedagogia guardando alla portata educativa delle relazioni e delle istituzioni sociali, e di ripensare la scuola ponendo enfasi alla ricerca di percorsi formativi in continuità con l'extrascuola, con il *fuori*, senza che ciò significhi intaccare la specificità di un'agenzia deputata alla formazione dell'uomo e del cittadino in una specifica fase della vita dei soggetti.

L'autentico collante del vivere in comune è costituito dai processi educativi che lo informano e che vanno a disegnare una fitta trama di valori, norme, percezioni, significati tacitamente condivisi (Cuche 2003; Aime 2013). Grazie ai presupposti che diamo per scontati e che costituiscono il 'senso comune', zoccolo duro su cui erigiamo i nostri edifici simbolici, noi possiamo comunicare coi nostri simili e 'fare significato', chiarendo differenzialmente lo scostamento che noi intendiamo porre da ciò che comunemente si intende per questo piuttosto che per quello. Solo riconoscendo la portata del senso comune, è possibile immaginare una scuola in costante dialogo con la cultura circolante nella società, in grado di trarre da questa linfa e restituirle i germi della dinamizzazione dell'esistente. Appare evidente che è indispensabile accedere non solo a un'idea nuova di scuola, ma anche a un'idea differente da quella corrente di cultura, che ci fa dire: «Giovanni è una persona colta; Francesco ha una cultura invidiabile; Giovanna ha scarsa cultura, si è fermata alle medie». Questo modo di usare il termine identifica cultura con istruzione, formazione alta, appannaggio degli eletti. Invece a noi interessa il significato di cultura maturato in ambito antropologico e formulato per la prima volta – sia pure con i limiti che successivamente saranno evidenziati – da Tylor (1871).

> La cultura, o civiltà, intesa nel senso etnografico più vasto è quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine che l'uomo acquisisce come membro di una società (Tylor 1871, 7).

Tim Ingold (2019) osserva come l'idea di cultura promossa dall'antropologia sia di straordinaria utilità per chiunque si occupi di educazione, infatti essa consente di liberarsi dall'idea di cultura propria delle élite europee dei secoli trascorsi, su cui venne organizzata in passato la scuola (veicolo della cultura egemone, ritenuta l'unica autentica forma di cultura) e che rischia (ove non espressamente posta in discussione) di rimanere operante, per una sorta di inerzia istituzionale, ancora oggi. La cultura in quel contesto era concepita come risorsa del singolo, accessibile solo ad alcuni soggetti, quelli dotati di talento, sicché la società si divideva in due popoli, quello minoritario dei colti, alfabetizzati, che meritavano di esprimere un'egemonia sulla società, e quella degli incolti, analfabeti, i quali devono farsi guidare, offrendo obbedienza a chi, in virtù della sua cultura, sa vedere meglio e di più. Questa concezione concepisce le credenze, le convinzioni, l'agire del popolo come fondamentalmente falsi; il popolo abita l'ignoranza,

cioè il non sapere, mentre il sapere è la conoscenza elaborata dagli intellettuali e che viene depositata nei libri, accessibili per via dell'iniziazione tecnica della conoscenza dell'alfabeto e di tutte le altre convenzioni culturali che sottostanno al dispositivo lettura/scrittura, solo alle persone colte. Il saper leggere e scrivere è un discrimine fondamentale che giustifica un meccanismo di distinzione e di esclusione. La scuola fu in passato ingranaggio decisivo di una macchina sociale di costruzione della diseguaglianza fra gli uomini. Ciò dovrebbe indurci a una vigilanza verso un'istituzione da verificare nei suoi concreti effetti sociali. A questo proposito Noam Chomsky (2019) si è posto la domanda se non sia il caso interrogarci seriamente sull'istruzione che abbiamo e che sosteniamo (abbastanza acriticamente essere democratica per capire se in realtà essa non coincida «con un sofisticato modello coloniale», Chomsky 2019, 8). «L'obiettivo principale di un'istruzione coloniale – chiarisce – è quello di de-qualificare ulteriormente insegnanti e studenti affinché si muovano meccanicamente in un labirinto di procedure tecniche» (Chomsky 2019, 8).

Lo si ottiene grazie a un «approccio strumentalistico all'istruzione», che si concretizza in «pratiche ed esercizi acritici e senza senso assegnati in preparazione a esami a risposta multipla» (Chomsky 2019, 8-9). Laddove avremmo invece bisogno di un «apprendimento orientato al rapporto tra l'individuo e la vita pubblica, alla responsabilità sociale e alla più ampia richiesta di cittadinanza» (Giroux citato da Chomsky 2019, 9).

3. La preveggenza di Vico

Chi in passato ha intuito la contrapposizione netta e incomunicante fra l'universo simbolico e le pratiche delle élite e l'universo simbolico e le pratiche degli altri è stato Giovan Battista Vico, che ha ben compreso esservi fra i due mondi una soluzione di continuità, sebbene egli non abbia ricavato le necessarie conseguenze da quell'intuizione, condividendo col senso dell'epoca – da conservatore quale in sostanza egli era[1] –, la necessità di tener ferma la riproduzione dei due popoli. Il secondo popolo (quello degli incolti) – diceva lui – si affida ai sensi, si rifà ai miti, alle leggende, alle credenze consolidate dalla tradizione e sulla base di ciò regola la propria esistenza, non esercita pienamente la ragione, la quale si muove sulla base di criteri differenti, più universali, più idonei – anche se non in assoluta contrapposizione con le intuizioni sensibili e con le forme esplicative della realtà proprie dei miti e dei rituali – a dominare la realtà, essa perciò pienamente legittimata a pretendere di governare la vita dell'intera società.

La riproduzione delle élite (attraverso la scuola) e altre istituzioni che esse pensano e governano sono il vero motore della società; il mantenere ristretto il numero di coloro i quali studiano è elemento che garantisce il mantenimento

[1] Come ebbe a osservare Remo Fornaca (1957), Vico non andò mai a intaccare la sua originaria visione monarchica a sfondo paternalistico e perciò non comprese il valore dello stato liberale e la capacità emancipativa di un'educazione autenticamente universale.

dell'ordine sociale. Ora, non può non notarsi come in Vico non esista la semplice squalificazione della cultura subalterna: ne coglie l'originalità, la funzione, anche, la poeticità, ma lo fa dentro uno schema che legge evolutivamente la storia umana come una progressiva conquista della ragione pienamente dispiegata, grazie ad un processo autoeducativo derivante dalla capacità di portare a consapevolezza i risultati dell'agire. Ogni fase, tuttavia, della storia dell'individuo e dell'umanità ha una sua intrinseca perfezione, e la conquista della successiva sicuramente comporta numerosi guadagni, ma anche delle perdite. Da qui la contestazione che egli fa a un'educazione che persegua la razionalità portata all'eccesso, dimentica delle forme primordiali di espressione dell'uomo. Vico, mantenendo fede all'ipotesi dei due popoli, finiva col rendere problematica la possibilità del dialogo fra essi, sebbene assegnasse all'educazione il compito di disegnare la continuità dei due mondi culturali, garantendone però non la reciproca comunicazione, ma la comprensione paternalistica (e estetica, verrebbe da dire) del mondo delle élite, opportunamente formate, nei confronti delle immaginifiche modalità escogitate dagli uomini comuni per spiegare e agire la realtà.

Per Vico, chi studia (ossia i «nobili giovinetti») ha una missione: impegnarsi a mettere la sua sapienza a favore della felicità del genere umano. Quando, durante la rivoluzione napoletana del 1799 i *nobili giovinetti* e i borghesi istruiti pretesero di assumere questa missione, si meravigliarono assai del non vedere l'immediata adesione del popolo alle parole d'ordine della rivoluzione francese ispirate dalla Ragione. Il popolo, a fronte della minaccia intravista di annientamento del suo modo simbolico squalificato al rango di stupida superstizione, preferirono schierarsi coi suoi tradizionali padroni, con cui aveva raggiunto uno storico equilibrio (sebbene fondato sullo scambio ineguale) e avversare l'astrattismo rivoluzionario (Vico 2008).

Vincenzo Cuoco (2013), riflettendo sulle cause del fallimento della rivoluzione napoletana, le individuò, fra l'altro, nella mancata lettura da parte dei rivoluzionari del mondo culturale del popolo da riscattare, ossia nel suo sostanziale misconoscimento, e nell'idea, poco ragionevole, della forza persuasiva delle ragioni addotte per favorire l'adesione del popolo alla causa insurrezionale. I motivi della sconfitta dell'accensione rivoluzionaria, portatrice in fin dei conti di una pedagogia poco vichiana – ci sembra suggerisca Cuoco – sono da ricercarsi nella sua pretesa livellatrice in nome del superiore culto della Ragione universalizzante.

La tesi di Vico – a badar bene – non è tanto dissimile da quella del padre fondatore dell'antropologia, il Tylor che in precedenza abbiamo visto enunciare la definizione (qualificata come antropologica) di cultura. Tylor, un po' alla maniera di Vico, riteneva, supportato dalla sua opzione evoluzionista, che esistessero popoli fermi a fasi evolutive precedenti alle nostre, sicché noi saremmo autorizzati a farci promotori di un'azione civilizzatrice su quelle culture in ritardo storico: l'*allotropismo* – commenta criticamente Johannes Fabian (2000) – fonda una giustificazione paternalistica del colonialismo. Alcune popolazioni erano da Tylor consegnate a epoche evolutivamente anteriori e quindi erano considerate residuali, sopravvivenze che il progresso avrebbe spazzato via, con l'aiuto dei mercanti, dei missionari, degli intellettuali occidentali (Imbriani 2019).

Ciò che l'antropologia successivamente ha contestato – grazie alla riflessività che ne ha caratterizzato gli sviluppi – è stata proprio quest'idea originaria, che portava peraltro a trasferire lo schema dialettico (quello dei due popoli) da dentro il funzionamento delle società europee alla relazione di queste con popoli differenti, verso cui assumevano una presunta funzione civilizzatrice. A badar bene quest'idea di popoli che pur geograficamente compresenti, non sono realmente comunicanti, è ben radicata nel pensiero occidentale: la filosofia, già al suo nascere, contrapponeva l'*epistéme* e la *doxa* (il sapere vero *vs* le convinzioni fallaci), i civilissimi greci ai barbari, i cittadini agli schiavi, disegnando in tal modo il dispositivo del *dominio*.

4. Perché la pedagogia necessita dell'antropologia

La nozione antropologica di cultura, ove adottata dalla pedagogia, le consente di liberare la didattica dal verbocentrismo dell'insegnamento e dalla cognitivizzazione dell'apprendimento. Essa ci invita a essere attenti alla materialità dei processi culturali, al corpo che si relaziona con altri corpi e col contesto. Qui è in gioco l'educazione, la quale, nella ricorsività dell'agire, struttura abitudini, che s'incarnano nelle persone diventando disposizioni durevoli, generando quello che Pierre Bourdieu (2013) chiama *habitus*. Avere la consapevolezza che gran parte dei processi cognitivi non passa dal linguaggio e che le relazioni sociali non transitano attraverso gli scambi linguistici, ma attraverso i rituali della vita quotidiana, porta a rivalutare il visivo, l'acustico, l'audiovisivo, il performativo, scardinando l'egemonia della scrittura e della lettura attorno a cui finora la scuola si è organizzata trovando nella lezione (cioè nell'esposizione logica e nell'argomentazione razionale dei contenuti del sapere) il modo più efficace della trasmissione culturale, quando invece nei processi 'naturali' di apprendimento la performatività, l'apprendimento corporeo, l'acquisizione di posture, atteggiamenti, modi di sentire e elementi di sapere avviene per contagio, cosa che il mondo della comunicazione sa benissimo, avendo imparato ad armeggiare con forme di linguaggio che sono una mistura indistricabile di emozioni, valori e pensieri, di parole, suoni, musiche e immagini. Va dato atto ad Alfred Schütz (2018) di aver segnalato la portata del *senso comune* nei processi sociali. Chiedendosi come succeda che gli uomini significhino il mondo circostante, scopre l'importanza del sistema, generalmente implicito, di norme, valori, convinzioni, che ci guidano, noi in gran parte inconsapevoli, nell'azione, costituendo uno 'stack cognitivo' di base a cui facciamo riferimento per interpretare la realtà e le relazioni umane: è questo che ci consente di avvertire il mondo in cui viviamo in termini di 'familiarità' e 'preadattamento'.

Ma ancora una volta voglio rinviare a Vico precursore di questa nozione. Egli infatti, nella *Scienza Nuova* (2008), chiedendosi su cosa si basi la società, non fa riferimento a qualcosa di simile ad un contratto fondato su clausole chiare e distinte, ma a quello che qualifica come «sentire comune» e che potrebbe essere definito come «giudizio senza alcuna riflessione», in cui alberga una visione, «seppure confusa», della verità. La società dunque – per Vico – è l'esito di un accordo fra gli uomini garantito da «verità» sentite, intuite in modo irrazionale.

Verità che corrispondono al criterio del «verisimile», che fa sì che esse siano un qualcosa di mezzo fra verità razionali e giudizi infondati. E che le rende utili in ambito educativo. In *De nostri temporis studiorum rationem* infatti dice che negli adolescenti l'educazione deve soprattutto «dar forma al senso comune»[2], che è il modo migliore per contribuire alla formazione di persone equilibrate nella vita relazionale. Una ragione disancorata dal senso comune dà luogo ad «azioni strane e inusitate». Chi voglia regolare la vita sua e altrui sulla base di astratti schemi razionali è destinato a rimanere isolato, non compreso.

5. Media e senso comune

Certamente nel senso comune radicano il pregiudizio e lo stereotipo, ossia credenze che vengono assunte senza problematizzazione, ma è anche vero che è la rete di significati che lo costituiscono che garantisce la comunicazione (ossia la società). Il senso comune è la 'razionalità pratica' che consente alle persone di agire la realtà, le relazioni interpersonali, di vivere la quotidianità senza particolare sforzo, senza dover passare necessariamente attraverso l'analisi formalizzata, scientificamente organizzata dei fenomeni che osservano e che esperiscono. L'ampia diffusione dei media, avvenuta soprattutto nel Novecento, influenza in maniera significativa il senso comune, che diventa assimilabile, in qualche modo, all'*opinione pubblica*. Essi hanno la capacità di svolgere un'implicita funzione educativa e pongono la questione della relazione fra le verità che veicolano e le verità conseguite con l'uso della razionalità scientifica. La possibilità offerta, soprattutto dai media reticolari, di abilitare chiunque a produrre verità e organizzare consenso, crea un permanente conflitto tra i saperi emergenti dai media e i saperi scientifici, fra i media e le istituzioni che custodiscono i saperi 'alti'. Le epistemologie ingenue, le configurazioni cognitive di base, costituite dal senso comune, che peraltro tende, proprio per l'azione dei media a frammentarsi in una pluralità di dialetti, che perdono contatto tra loro, sono processuali e dinamiche, si articolano sia confrontandosi con altre regioni di senso sia entrando in contatto con le epistemologie promosse dalla scienza. Ora lo scomporsi del senso comune in *regioni finite di senso* pone problemi alla tenuta della società, che tende a sfibrarsi, a tribalizzarsi, trovando difficoltà a ricomporsi in articolata unità. Questo, a badar bene, è il tema della *postverità* (Ferraris 2017), che genera, come movimento difensivo, l'irrigidimento della scienza su posizioni scarsamente democratiche.

La scienza odierna si caratterizza non tanto per un atteggiamento problematico, antidogmatico, ma per un'assertività delle proprie affermazioni, che verrebbe da dire *scientista*. Una smania positivista pervade tutti i campi del sapere,

[2] Cosa Vico intenda per «dar forma al senso comune» lo spiega nell'interlocuzione che stabilisce con Paolo Matteo Doria, autore di una Educazione del Principe, ossia di una criteriologia per impostare un'adeguata attività educativa delle élite, in cui lo ammonisce affinché non voglia di primo acchito condurre il suo allievo alla critica, gli suggerisce piuttosto di nutrirlo «abbondantemente e a lungo», con esempi tratti da situazioni vicine alla sua esperienza, portandolo molto gradualmente al «giudizio», ossia all'esercizio del pensiero.

anche le scienze umane. Gli algoritmi che misurano la credibilità di ogni scienziato nella comunità scientifica incoraggiano il conformismo e la convergenza verso ricerche che potenziano l'apparato tecno-scientifico con cui si esprime il dominio delle élite sul mondo. Il dibattito scienza/democrazia continua a essere attuale; si tratta, a badar bene, della questione di come scienza e senso comune possano entrare in relazione, per impedire alla scienza di diventare autoreferenziale e perdere il suo carattere di coraggiosa interrogazione della realtà.

All'interno di questo panorama, la pedagogia rischia di perdere ogni spinta utopistica e a diventare il sapere che contribuisce a sostenere i processi sociali di conformizzazione degli individui: ingranaggio anch'essa della macchina di costruzione dei soggetti come atomi (illusoriamente liberi), tra loro in relazione grazie all'atto del consumo. Risulta evidente che oggi ci troviamo di fronte a una serie di problematiche del tutto nuove: allungando la lista di quelle a cui si è fatto cenno, si può citare l'esistenza di una rete planetaria di interconnessione tra gli individui, e tra questi e le cose delle loro quotidianità, e tra le cose fra di loro; la 'fine del lavoro'; la crisi delle comunità territoriali; l'affermarsi di un individualismo (al limite del narcisismo) sospettoso nei confronti del sapere esperto e delle istituzioni deputate alla sua elaborazione e diffusione, perciò disponibile ad assecondare le sirene del *populismo*, che organizza il consenso guidando il popolo da dietro – se non ricordo male l'espressione è di Antonio Scurati (2018) –, cioè cavalcando le sue ubbie, ponendosi a rimorchio delle sue emozioni. Sono tutti temi con cui la pedagogia è chiamata a confrontarsi, contribuendo a ripensare le modalità di intervenire *iuxta propria principia* nelle dinamiche sociali in atto. Lo può fare a condizione di interrogare se stessa, ossia il suo statuto epistemologico, il suo posizionamento sociale, il suo asset valoriale, i mezzi per perseguire i compiti a cui ritiene d'essere chiamata.

6. I compiti odierni della pedagogia

La pedagogia oggi si trova a vivere una crisi che origina dal fatto che complessivamente come società non sappiamo dove ci stiamo dirigendo e se ciò che del futuro riusciamo a intravedere e indovinare corrisponde effettivamente ai nostri desideri. Comprendiamo che è la tecnologia a trascinarci a viva forza nel futuro, la rincorriamo e ci sentiamo costretti a cambiare senza essere noi coloro che hanno contribuito a determinare tale cambiamento o quanto meno avere avuto modo di comprenderne l'utilità e avuto del tempo per integrarlo consapevolmente nelle nostre pratiche. Siamo presi in una sorta di *estasi della velocità*, come aveva ben intuito Milan Kundera (2011) ne *La lentezza*[3]. La nostra socie-

[3] Valga questa citazione: «A differenza del motociclista, l'uomo che corre a piedi è sempre presente al proprio corpo, costretto com'è a pensare continuamente alle vesciche, all'affanno; quando corre avverte il proprio peso e la propria età, ed è più che mai consapevole di se stesso e del tempo della sua vita. Ma quando l'uomo delega il potere di produrre velocità a una macchina, allora tutto cambia: il suo corpo è fuori gioco, e la velocità a cui si abbandona è incorporea, immateriale – velocità pura in sé e per sé, velocità-estasi» (Kundera 2011, 10).

tà si fonda sulla velocità supersonica dei traffici aerei e sulla velocità elettronica dei flussi comunicativi. Ciò riduce fortemente i tempi della decisione e moltiplica enormemente le possibilità di errore per intempestività delle decisioni. In una società dove tutto è flusso, circolazione, qualsiasi cosa inceppi il flusso, il movimento, riduca la velocità, imponga una stasi determina una catastrofe. Si pensi soltanto a quale crisi abbia causato il Covid-19, che ha interferito proprio con la vertiginosa circolazione mondiale delle persone e delle cose, procurando una recessione mondiale senza precedenti. Abbiamo chiaramente percepito che la nostra organizzazione sociale, economica e culturale abbisognerebbe di un salto di qualità: pervenire a una nuova intelligenza della velocità, acquisire il dominio sulla velocità. Oggi la velocità ha causato una isterizzazione della vita quotidiana, la gente vive qualsiasi inciampo come un problema enorme. La vita individuale e sociale improntata all'istantaneità, all'immediatezza non è sostenibile, dovremmo porci dalla prospettiva di trovare gli strumenti per amministrare il tempo. «Ci serve – dichiarò Paul Virilio in una intervista a *L'Espresso* di una decina d'anni fa – una politica del tempo» (Virilio 2010, 49). In un mondo complesso, l'evento catastrofico rischia di mettere a repentaglio, in una serie di imprevedibili effetti a catena, la stessa sopravvivenza dell'uomo sul pianeta. Per questo è indispensabile operare secondo una logica di riduzione del rischio. Una società dell'istantaneità, dell'immediato presente ha un tasso di rischio altissimo. Ridurre il rischio significa riuscire, in qualche misura, a raffreddare la convulsione del tempo, re-introdurre la possibilità di assimilare il passato attraverso la *memoria*.

E dunque qual è il compito della pedagogia? A cosa deve educare i soggetti? A opporsi? A rendersi disponibili al cambiamento senza chiedersi e senza volere?

Marc Augé ha usato una bella espressione a fronte della costatazione della nostra rinuncia a impegnarci a pensare il futuro (a ciò ha portato la fine delle 'grandi narrazioni' rappresentate dalle utopie politiche del XX secolo), noi – egli dice – non ambiamo più al futuro poiché «è il futuro, piuttosto, che ambisce a noi» (Augé 2017) e ciò inevitabilmente ci angoscia.

Per tentare di ridurre questo stato di disagio dovremmo recuperare – secondo Augé – tre fondamentali atteggiamenti:

a) confidare nel metodo scientifico diffidando dello scientifico, ossia credere nel valore dell'ipotesi – che è una scommessa sull'esito che le nostre azioni, orientate da modelli teorici sul funzionamento della realtà, procurano –, essendo disponibili a rivedere le nostre convinzioni alla luce delle constatazioni che l'esperienza ci propone, rimettendo in atto la macchina di produzione della verità scientificamente fondata;
b) convincersi che la conoscenza è un fine in sé, quindi un bene a cui qualsiasi essere umano (per realizzarsi pienamente) deve poter accedere – il che significa diritto universale all'istruzione visto nella sua connessione con il riconoscimento all'eguale dignità di tutti gli individui (quest'affermazione va letta alla luce di quanto sopra ha detto Chomsky: una istruzione per tutti, giusta, è un'istruzione liberata dall'approccio strumentalistico e autenticamente non coloniale). Scuola di massa e diritto universale all'istruzione non

coincidono: in merito a questo discorso vale quanto affermato da Roberto Maragliano (2002), il quale dopo aver constatato come «da un'istituzione volta a produrre (e/o riconoscere) l'omogeneità dei pochi si è passati ad una scuola caratterizzata dalla presenza dall'eterogeneità dei molti», osserva che poiché l'impianto del sistema, pur apparentemente mutato, «non ha subito sostanziali modifiche di tipo qualitativo», si è andati incontro a un paradosso.

> La funzione di selezionare i pochi, che la scuola d'élite esercitava in base ad un preciso mandato sociale e tramite meccanismi ai quali era riconosciuta piena legittimità (per esempio, il rigido sbarramento nell'eccesso alla scuola secondaria, mantenuto fino al 1962 con l'esame di licenza alla media non ancora unica), ha continuato a valere nell'intimo di una scuola di massa non compiutamente democratica (cioè disponibile al cambiamento più sul piano della forma dell'ideologia didattica di riferimento o anche dell'ampliamento dell'accesso che non su quello della revisione della qualità stessa del servizio). Oggi abbiamo a che fare con una scuola selettiva di massa, caratterizzata dall'impressionante differenziazione dei percorsi della formazione secondaria e nello stesso tempo dall'attenuazione dell'utilità sociale riconosciuta al contenuto di formazione che essa propone (Maragliano 2002, 48-9).

c) credere nella *fratellanza*, ossia nella capacità di tenere assieme felicità propria e altrui, sviluppando la capacità di avvertire la sofferenza degli altri esseri umani e manifestando impegno al suo superamento, affinché il tasso di crudeltà presente nel mondo diminuisca.

La coscienza individuale non può prescindere dal considerare la funzione (e anche il peso) degli apparati simbolici che forniscono al soggetto il materiale attraverso cui autocostruirsi, ma anche l'esigenza (tipicamente umana) di trascendere tali limiti, andando oltre i confini del possibile, per come definiti dalla cultura in cui si è incardinati, con lo sviluppo dell'immaginario, grazie all'azione della creatività. Spesso funge da molla per allargare le potenzialità operative il riferimento all'uomo in quanto *ente generico*, costituendo questo un orizzonte che subitaneamente porta oltre le determinazioni storiche del soggetto e lo fa connettere a una certa idea di umanità, universalmente valida (pur sapendo noi che tale idea regolativa è storicamente determinata tant'è che è destinata, nel corso del tempo, a evoluzione).

D'altro canto questo lavoro di trascendimento dell'esistente, che mette in questione, volendolo in qualche modo determinare, l'avvenire – laddove invece, per quella che è la visione e la pratica correnti, l'avvenire risulta sì sconosciuto ma già ipotecato dalla tecnologia –, è odiernamente svolto da alcuni gruppi, che con il loro protagonismo, mettono sul tappeto l'indifferibilità della questione ecologica, della piena dignità da riconoscersi a qualsiasi essere umano in quanto tale, al di là della sua appartenenza.

Per sfuggire alla trappola dell'utopismo inconcludente, è necessario però assumere una postura per la quale si diviene disponibili a cambiare il mondo man mano che si appalesa, non c'è possibilità di compiutamente immaginarlo e

costruirlo *ex novo* a misura della nostra immaginazione, dobbiamo essere nelle condizioni di fare delle ipotesi a partire dall'esperienza, compiere scelte, spostare progressivamente e con prudenza i confini dell'ignoto, sapendo che è in gioco ormai la sopravvivenza dell'umanità su questo pianeta.

Da qui un programma per la pedagogia così come per la politica: perseguire

> l'utopia dell'istruzione per tutti, la cui realizzazione appare l'unica via per frenare, se non invertire, il corso dell'utopia nera che oggi sembra in via di realizzazione, quella di una società mondiale ineguale, per la maggior parte ignorante, illetterata e analfabeta, condannata al consumo o all'esclusione, esposta a ogni forma di proselitismo violento, di regressione ideologica e, alla fin fine, a rischio di suicidio planetario (Augé 2017, 17).

Questo programma attualizza ciò che la pedagogia radicale, laica e critica ha da sempre perseguito. Firenze con la sua Scuola ha costituito un baluardo. All'interno di tale alveo si è inserita originalmente la ricerca di Paolo Federighi (cfr. Cambi, Federighi, e Mariani 2016), al quale questo lavoro è dedicato.

Riferimenti bibliografici

Aime, M. 2013. *Cultura*. Torino: Bollati Boringhieri.
Augé, M. 2017. "Dall'utopia al possibile." Micromega. <http://temi.repubblica.it/micromega-online/auge-dall%E2%80%99utopia-al-possibile/> (10/2022).
Bachelard, G. 2006 (1970). *Studi di filosofia della scienza*. Milano: Mimesis.
Bourdieu, P. 2013. *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*. Napoli-Salerno: Orthotes Editrice.
Cambi, F., Federighi, P., e A. Mariani, a cura di. 2016. *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli, metamorfosi, figure*. Firenze: Firenze University Press.
Chomsky, N. 2019. *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Casale Monferrato: Piemme.
Cuche, D. 2003. *La nozione di cultura nelle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
Cuoco, V. 2013 (1806). *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799. Seconda edizione, con aggiunta dell'autore*. Roma-Bari: Laterza.
Fabian, J. 2000. *Il tempo e gli altri. La politica del tempo in antropologia*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
Ferraris, M. 2017. *Postverità e altri enigmi*. Bologna: il Mulino.
Fornaca, R. 1957. *Il pensiero educativo di Giambattista Vico*. Torino: Giappichelli.
Imbriani, E. 2019. *A come antropologia*. Bari: Progedit.
Ingold, T. 2019. *Antropologia come educazione*. Bologna: La linea.
Kundera, M. 2011. *La lentezza*. Milano: Adelphi.
Maragliano, R. 2002. "Faccia a faccia sulla riforma scolastica: Intervista a Roberto Maragliano." <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/intervista-a-roberto-maragliano-3cr.flc> (10/2022).
Pöggeler, F. 1973. "La teoria educativa della scuola." in *Il processo dell'apprendimento*, 185 e sgg. Brescia: La Scuola.
Rossi, P. 1970. *Il concetto di cultura*. Torino: Einaudi.
Schütz, A. 2018. *La fenomenologia del mondo sociale*. Milano: Meltemi.
Scuranti, A. 2018. *M. Il figlio del secolo*. Milano: Bompiani.

Tylor, E. B. 1970 (1871). "Alle origini della cultura". In *Il concetto di cultura*, a cura di P. Rossi, 7-29. Torino: Einaudi.
Vico, G. 2008. *Opere*. Milano: Mondadori.
Virilio, P. 2010. "Finalmente l'Apocalisse" intervista a cura di Valeria Palermi. «L'Espresso» 29 aprile, 2010.

Per un progetto della pedagogia italiana

Michele Corsi

Abstract: La pedagogia è ancora alla ricerca di una propria identità e del proprio statuto epistemologico. Soprattutto in Italia, dove il suo compito, nonostante l'impegno di numerose e numerosi colleghi pedagogisti, ha ancora un ruolo marginale. Soprattutto nel suo valore politico e trasformativo. Per questo è importante tornare alla pedagogia nei suoi elementi fondativi, ma soprattutto alla pedagogia come promotrice di riflessività critica e di azioni concrete per il presente e il futuro della società e delle nuove generazioni. Il saggio[1] passa in rassegna la storia più recente della pedagogia e delle sue Società Scientifiche e apre alle sfide del mondo contemporaneo con fiducia e rispetto per l'alto mandato che deve affrontare la riflessività pedagogica.

Keywords: Pedagogia, riflessione critica, educazione di nuova generazione.

1. L'orgoglio di essere pedagogisti italiani

Quando si arriva alla mia età, si ha il dovere della sincerità.

A favore della propria comunità scientifica di riferimento. Ma soprattutto dei più giovani tra le colleghe e i colleghi.

Un dovere che discende da una duplice considerazione: le esperienze sino ad ora accumulate e l'incertezza sugli anni che rimangono da vivere.

Una sincerità, ovviamente, sempre garbata, come si usa tra accademici di rango.

Con uno sguardo, nondimeno, che, dal proprio ambito disciplinare, non può che dirigersi verso l'intera università italiana.

Perché «non si può star bene da soli», se «il vicino è in sofferenza».

L'egoismo o l'egocentrismo non pagano mai.

L'invidia è un brutto sentimento.

Il vincitore di oggi rischia di essere il perdente di domani.

L'università è un «sistema» (AA.VV. 2001) al pari di un edificio, o di un palazzo, fatto di tanti appartamenti e pianerottoli.

Il decoro o la tenuta di quell'abitazione complessiva non possono procedere in forma slegata o rapsodica. Richiedono, piuttosto, sinapsi e legami.

[1] Già edito, parzialmente modificato, in "Pedagogia più Didattica", vol. 9.1.

Michele Corsi, University of Macerata, Italy, michele.corsi@unimc.it, 0000-0001-8805-8693

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Michele Corsi, *Per un progetto della pedagogia italiana*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.06, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 79-90, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

È la 'visione globale', infatti, quando si sale e si scende per quelle scale, o si entra nei tanti 'alloggi', che è in grado di dirci, o di 'narrarci', del positivo stato di salute di quella costruzione, tanto da farne una struttura di pregio. Oppure un fabbricato malmesso e pericolante.

Tant'è che un mio modo di dire, sufficientemente ridondante da tempo, anche alla luce dei miei tantissimi anni di preside di una facoltà e poi di direttore di un dipartimento, che, disponendo di due occhi, uno deve essere rivolto allo specifico 'prossimo' che ci è stato affidato; l'altro deve tendere, e concorrere, al benessere complessivo dell'ateneo che ci ospita e in cui siamo incardinati.

Sicché etica e scienza abitano la stessa galassia.

Così pure politiche accorte e lungimiranti come mediazioni continue e costanti, 'sagge', si rappresentano, pressoché quotidianamente, come due facce di una stessa medaglia.

Quanto verrò, allora, scrivendo in queste poche pagine, promana dai 51 anni trascorsi nel sistema universitario italiano, da pedagogista.

Ma pure da studioso che ha sempre cercato, per i ruoli di servizio nazionale nondimeno ricoperti per un periodo tutt'altro che breve, di tessere rapporti con molti altri ambiti disciplinari: da quelli afferenti alla comune area 11 del C.U.N. ad altre comunità scientifiche, anche più distanti: dai matematici ai fisici, dai linguisti ai letterati ecc.

A motivo delle diverse sfide organizzative ministeriali da realizzare nelle nostre differenti sedi universitarie, specialmente negli ultimi due decenni.

Dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, e ai suoi due successivi piani di studio (con un terzo, forse, in arrivo), alle S.S.I.S, dalle varie edizioni critiche del T.F.A. anche di sostegno, ai P.A.S., dal poi accantonato triennio della F.I.T. (Formazione Iniziale e Tirocinio), di cui alla legge sulla Buona Scuola n. 107/2015 – che tanto impegno aveva pure richiesto a molteplici comparti disciplinari, e non da ultimo a noi pedagogisti, come alla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione –, ai 24 CFU ecc.

Di tutto questo non possiamo che essere orgogliosi come pedagogisti italiani.

Abbiamo fatto la nostra parte con prudenza e avvedutezza.

Indicando le 'buone ragioni' dei saperi pedagogici, per una migliore e più consona formazione docente: dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore.

Molte volte, naturalmente, smussando angoli e trovando tutti gli accorgimenti utili per 'non abbassare l'asticella' e, nel contempo, superando frizioni sempre possibili con gli altri comparti, cogliendo anche il positivo insito nelle loro proposte. Ad esempio, con i cosiddetti disciplinaristi.

Tutto giusto o corretto, dunque?

Nel prosieguo di questo scritto non potrò che mettere in rilievo, invece, alcune zone di ombra dell'attuale pedagogia italiana, invitandola a un 'progetto' in parte diverso e certamente – almeno dal mio punto di vista – maggiormente 'riflettuto'.

Che tale è, quanto verrò in seguito scrivendo: un 'punto di vista', una 'proposta'.

Consapevole, peraltro, della parzialità di ogni singolo personale enunciato. E dell'impossibile neutralità valutativa di ciascun posizionamento individuale.

Per questo esistono le comunità degli studiosi di un medesimo ambito, o anche le comunità più ampie, come quelle di 'pratiche'.

È solo il libero e sereno confronto fra colleghe e colleghi, senza pregiudizi e con la massima onestà intellettuale possibile, che può consentire il 'salto' dalla sempre possibile precarietà di un suggerimento o di un parere da parte di una studiosa e di uno studioso a quella necessaria e imprescindibile oggettività relazionale che è, al contrario, il suggello, o il crisma, di un percorso condiviso comunitariamente e attentamente vagliato (Goode e Hatt 1968; Nagel 1968).

E inizio, in questo primo paragrafo, alludendo a due emozioni che sono pure foriere di pensieri e di ulteriori riflessioni.

La prima, per la quale i pedagogisti non sono molto 'amati'.

E questo sicuramente non ci può inorgoglire.

Da chi anche, quasi quindici anni fa, quale responsabile del nostro Ministero, ci annoverò tra i mali della scuola italiana, insieme al '68, a don Lorenzo Milani ecc.

Un pregiudizio? Quasi certamente.

Ma sarebbe troppo facile, o semplicistico, superare, o archiviare, una siffatta valutazione negativa, 'rifiutandola'.

Piuttosto, dovremmo interrogarci sul perché di questo 'astio' e di questa ricercata 'distanza'.

Che serpeggiano sovente pure tra non pochi colleghi anche di altri saperi, che ci considerano poco rigorosi, parolai, incapaci di incidere efficacemente sulle condotte e sui comportamenti, ad esempio, scolastici.

Quindi, proprio il rigore.

Il rigore di un'evidenza disciplinare definita.

Dunque, la seconda 'considerazione'.

È molto triste, quando entriamo nelle grandi catene librarie nazionali come Feltrinelli, Laterza ecc., trovare scaffali ben ordinati e accuratamente denominati che fanno capo alla filosofia, alla psicologia, alla storia e così via.

Mentre la pedagogia, pure quando questa 'dicitura' è espressamente segnalata, 'vede' i propri volumi, e sovente unicamente dei colleghi di quella città o di quella sede universitaria, o poco più, mescolati a saggi di puericultura, scienza dell'alimentazione o pediatria divulgativa.

Come se i pedagogisti si occupassero solo di infanzia.

Anche se qua o là compaiono pure testi di didattica, di docimologia o di pedagogia speciale.

Quindi, con una qualche 'apertura' alla scuola.

Non un sapere, pertanto, autonomo e ritagliato: la pedagogia, ma tassello di altri tasselli, in un guazzabuglio di libri malamente accostati fra loro, che non può che lasciarci immelanconiti, a disagio e quant'altro.

Dobbiamo, al contrario, recuperare, con forza ed energia, l'orgoglio della nostra disciplina.

E di noi come pedagogisti.

Ovunque e comunque.

Da qui, la 'proposta'.

2. Per una politica accademica

Per quello che conto, se dovessi appunto lanciare uno 'slogan', da proporre di perseguire, alla comunità pedagogica italiana tutt'intera, o offrire un orizzonte politico entro cui collocarsi, e conseguentemente agire, li sintetizzerei in due irrinunciabili (almeno per me) 'parole chiave' fortemente interconnesse fra loro, così da rappresentare *davvero* due facce di una stessa medaglia: 'unità e internazionalizzazione'.

Con l'unità, o la sua attuale, maggiore e più consistente, 'ricerca', da declinare nondimeno su due versanti.

Innanzitutto, *ad intra*.

Non vedo, infatti, al presente, una tensione etica e politica realmente tendente all'unità.

Piuttosto – e non sta a me giudicare – scorgo una costante ricerca di 'allargamento del consenso' o di rinforzamento di una maggioranza, più o meno presunta.

Che sono pure due tendenze comprensibili e legittime.

Ma, quando questo ampliamento dell'aggregazione inevitabilmente lascia fuori, in un modo talora faticoso o talvolta anche difficilmente recuperabile, non pochi tra le colleghe e i colleghi, ovvero: quando le vie praticate al riguardo non sono spesso comunitariamente condivise, tali da apparire maggiormente elitarie o di 'gruppo', e sovente nondimeno oggetto di 'critica', va da sé che l'unità appare, non di rado, o si configura, come una opportunità, o un principio, non abbracciati e percorsi 'assieme'. E, comunque, di tutt'altro segno.

Perché l'unità nasce nell' 'incontro' fra tutti, o quanti più possibili; pure a costo di conflitti, e perché no?, spesso anche di 'scontri', e magari di un qualche 'livello'. Ma col ricorso sempre dovuto, poi, all'intelligenza delle mediazioni e alla prudenza della saggezza, per 'risolverli'.

Così da non lasciare 'attivi' frizioni, dissensi e distanze.

Che non ci giovano neppure nel rapporto con gli altri comparti scientifici o con i molteplici settori disciplinari con cui relazionarsi.

Tanto meno nei confronti delle istituzioni universitarie di 'governo'.

Ad esempio, con il nostro Ministero, il CUN, l'ANVUR ecc., perché è un *refrain* antico che «nelle divisioni altrui – e, cioè, fra i cosiddetti due litiganti – c'è sempre, infine, un terzo che gode».

E questo terzo 'rischia' di non essere la pedagogia italiana.

Consentendole piuttosto, in una «pace attiva» (Roveda 1990), di 'chiarire', e, quindi, di operare a favore del superamento di quelle 'accuse', spesso malevoli, ingiuste e artatamente pregiudiziali, di cui è sovente oggetto, e di cui ho scritto nel precedente paragrafo.

Perché, per conquistare *autenticamente* spazi di presenza e di proposta, *ovunque e comunque*, c'è da rappresentarsi uniti e compatti.

Anzi *esserlo davvero*.

La storia ce lo insegna.

Una serie di piccole 'imbarcazioni' si vincono facilmente.

E in molti non si aspettano altro.

Il *divide et impera* di casa d'Asburgo, infatti, ha 'pagato' (e con costi tutt'altro che lievi) per qualche decennio o poco più, ma poi, alla fine, nel 1918, l'impero austro-ungarico è franato rovinosamente, dando vita a una serie di 'piccoli' Stati (e questo è 'oggettivo'), molti dei quali non hanno avuto neppure vita facile, all'indomani della loro nascita, e quasi sino alla fine del secolo scorso.

Una grande corazzata, ben attrezzata e 'agguerrita', invece, non solo incute maggiore *rispetto*, ma è anche più difficilmente 'affondabile'.

Con ritorno, pertanto, a quell' 'orgoglio' di cui si è già scritto, e che non può non guidarci.

Orgoglio e non superbia.

Orgoglio e non paranoia acritica e spesso anche perversa.

L'orgoglio di sapere di *valere* e di voler difendere, portare avanti e realizzare le proprie 'buone ragioni'.

Non già le ragioni del 'piccolo orto conchiuso' fine a se stesso (quello pedagogico, come direbbero i nostri detrattori), ma le motivazioni, alte e morali, di un reale servizio all'educazione, alle sue istituzioni pure scolastiche, e al Paese.

E da qui, umanamente e comprensibilmente, nondimeno all'accademia pedagogica italiana.

Com'è nelle nostre migliori intenzioni, da sempre.

E, infine, *ad extra*.

Con un *extra* che può essere anche annoverato come un 'secondo fatto' a noi interno, ma la cui esistenza ci fa correre il 'secondo rischio' di allontanarci, o comunque di non avvicinarci, alla rappresentazione scientifica, politica e operativa 'esterna' dell'ambito di *Education*, così com'è attualmente strutturato in Europa, e pure al di fuori dei confini dell'Unione.

Mi riferisco alla divisione tutta italiana del comparto pedagogico nazionale in quattro distinti settori scientifico-disciplinari (oggi parzialmente superata).

Alcuni con più colleghe e colleghi incardinati, altri meno numerosi.

La motivazione?

O le motivazioni?

Quella più 'nobile' è di aver voluto 'difendere', e di volerlo tuttora, la specificità di un determinato ambito euristico, dandogli piena visibilità, favorendo rapporti 'evidenti' e consoni, quasi 'mono-linguistici', tra i docenti ivi afferenti.

Quella 'meno nobile', anche se comprensibile, è che, quando si diede loro vita, si 'sperava' (ma pure allora, *contro ogni speranza*, se si fosse stati solo più attenti e informati) che questa 'moltiplicazione' avrebbe potuto portare a un aumento di dottorati di ricerca, di posti in organico ecc. In una o due parole: a ottenere più spazi e più 'potere'.

Ma oggi?

Oggi, con la progressiva riduzione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) agli atenei italiani, ovvero col timore anche di non pochi Rettori, nel creare nuovi posti di RUTDb o di associati o di ordinari, limitando il calcolo di tali costi al 'qui e ora', e senza tener conto della maggiore spesa futura degli scatti

stipendiali negli anni a venire, specie a fronte di colleghe e di colleghi ben giovani: tutto questo ha ancora senso?

Nondimeno, ci aiuta?

E aiuta particolarmente i settori più piccoli, quando, affinità o meno, dobbiamo ricoprire gli insegnamenti dei nostri Corsi di Laurea?

Infine, con l'attivazione dei settori concorsuali per l'abilitazione scientifica nazionale, dopo la L.n. 240/2010, e, cioè, l'aver 'ricevuto' i due S.C. 11/D1 e 11/D2, in cui la pedagogia generale e sociale è tutt'una colla storia della pedagogia e dell'educazione, ovvero la didattica e la pedagogia speciale sono assieme alla pedagogia sperimentale (o colla ricerca educativa, che dir si voglia), si sono forse 'annacquati', o hanno perso la loro 'identità', questi diversi filoni della nostra ricerca pedagogica nazionale?

Non mi pare proprio.

Neppure negli esiti degli abilitati di cui a queste prime tornate.

Recupero a questo punto, ulteriormente, quel diritto-dovere della sincerità, consentitomi anagraficamente.

Spesso, tutto questo mi appare *unicamente* una 'guerra tra poveri'[2].

Altrimenti, potrei definire tale quadripartizione come una sorta di 'scandalo', nel suo stesso significato etimologico di «trappola, inciampo, intoppo, molestia – ovvero una *scelta molesta* –, impedimento». Con parole diverse: di farci «zoppicare», «cadere», «sbandare». Conclusivamente: un'«azione cattiva, un discorso corruttore, un cattivo esempio».

Dove, allora, il possibile 'rischio', o la temibile 'caduta', di questa perdurante moltiplicazione settoriale?

Un esempio per tutti: relativamente ai progetti europei.

Tutti ci teniamo a vincerli.

Come per i PRIN.

Ben sapendo, del resto, che gli stessi PRIN sono alimentati dai fondi dell'Unione:

Pecunia non olet.

Specialmente in questo periodo, che dura da almeno due o tre decenni, di 'vacche sempre più magre', se non addirittura 'sterili', in ordine ai finanziamenti per la ricerca da parte del nostro Ministero.

Ma chi vince poi, anche fra noi, questi 'opportuni' (per tanti motivi) progetti europei?

Coloro che praticano la co-inter-trans-disciplinarietà (Stramaglia 2019).

Che hanno saputo tessere reti, e creare rapporti, pure con ambiti molto distanti dalla pedagogia tradizionalmente intesa: con gli economisti (in specie)

[2] Quella stessa 'guerra tra poveri', in nome – a mio parere – anche dell'attuale separatezza fra i nostri quattro settori, per cui ci si 'accusa' tuttora, da un ambito all'altro, su chi fa davvero 'ricerca', o 'ricerca utile', e non, piuttosto, 'omelie' e quant'altro di simile. Forse, una 'diversa ricomposizione' fra i nostri ambiti ci aiuterebbe a non spezzare più, nel tempo, 'il capello in quattro', come alla fine degli anni '70, allorché la domanda 'prevalente' era se fosse maggiormente 'marxista' il partito comunista sovietico o quello cinese.

e i sociologi, coi biologi e con gli scienziati *tout court*, con gli agrari, gli studiosi dell'ambiente, i tecnologi, gli ingegneri, i medici ecc.

Avventurandosi, nondimeno, per temi e per piste poco adusi, o nient'affatto frequentati, dalla più abituale ricerca pedagogica.

Con la medesima, migliore, internazionalizzazione, e le sue prassi, a richiederlo oggi con forza.

3. Per una politica della ricerca

Se non sbaglio, le attuali società scientifiche sono otto.

Con qualche altro micro-raggruppamento, in aggiunta, che non fa parte però della Consulta[3].

Anche qui, la domanda, o le considerazioni, sono più o meno le stesse, *mutatis mutandis*, che abbiamo avanzato per i quattro settori scientifico-disciplinari.

Servono, al presente, tutte queste 'organizzazioni'?

Oppure si potrebbe andare, se non a una loro pressoché definitiva semplificazione, a maggiori forme di unitarietà?

I settori (più o meno accorpati) sono funzionali, *comunque*, al presente, alla didattica e all'organizzazione universitaria in tutti i loro rivoli o canali.

Le società scientifiche, invece, avrebbero il compito di presiedere alla ricerca, al suo potenziamento e alla sua crescita qualitativa e quantitativa.

In altri termini, avrebbero il compito di indirizzarla.

Ma questo accade davvero?

E con quale intensità?

Non vorrei 'rispondere' a queste domande.

Per lasciarle, piuttosto, quali riflessioni, alle colleghe e a colleghi.

Pur non essendomi ignoti alcuni benemeriti contatti tra scuole e atenei, in ciascuno dei nostri comparti, che hanno dato vita a forme di cointeressenza investigativa e di collaborazione scientifica, anche con l'ausilio di alcune validissime riviste di apertura nondimeno internazionale, che fanno da 'deposito', cassa di risonanza, volano e veicolo di queste indagini.

Ma: 'terzo appello alla sincerità', ho il 'timore' che, non solo in 'casa pedagogica', ma pure in altri ambiti disciplinari, le società scientifiche siano, al presente, maggiormente delle 'rappresentazioni di potere' o di 'contrattazione' con Enti, Ministeri, organizzazioni, altri settori ecc. (non esclusa la mia stessa personale responsabilità, a suo tempo), che non organismi di 'orientamento', di selezione, di affinamento 'euristici', nel nostro caso, della ricerca pedagogico-educativa anche di comparto e di una loro armonizzazione e composizione, orizzontali e verticali.

E, qui, mi permetto sommessamente di avanzare un ulteriore 'ragionamento'.

Pure alla luce di quanto vengo leggendo.

Nondimeno per la benevolenza di tanti, fra colleghe e colleghi, e case editrici, che mi omaggiano di volumi freschi di stampa.

[3] La Consulta Pedagogica aduna tutte le Società scientifiche di ambito pedagogico *ivi* accolte.

Mi 'pare', *talvolta*, di assistere a una 'inaudita' (con riferimento a un passato nemmeno troppo lontano) – non voglio dire: eccessiva o 'sconsiderata' – moltiplicazione di filoni di investigazione e di scrittura in cui, benevolmente non di rado, si 'fa fatica' a ritracciare anche la 'cifra pedagogica'.

Per essere, piuttosto, talora, questi studi, maggiormente prossimi ad altri saperi, e in forma nemmeno infrequente; non possedendo poi, neppure a fondo, le matrici nondimeno epistemologiche, storiche ed evolutive di quelle discipline: dalla sociologia alla psicologia, ai campi affini alle scienze mediche o ingegneristiche.

Ponendosi infine, sovente, quali esercizi 'quasi' banali, divulgativi, a-scientifici.

Mi sovviene, a questo punto, l'antica *lectio* di Sergio De Giacinto in una delle sue prime opere (De Giacinto 1966), in cui, studiando la situazione universitaria statunitense, commentava che un docente di storia americana, ad esempio dal 1865 al 1870, non era in grado di supplire, per lo *specialismo* raggiunto, a un collega, sempre di storia americana, di un quinquennio precedente o successivo[4].

Sicché assistiamo, attualmente, a una sorta di crescita esponenziale di 'esperti del micro', che hanno perso di vista il 'macro'.

E, cioè, l'ordito pedagogico unitario di riferimento, o la sua 'tessitura' complessiva.

Con un rimpianto 'senile'.

È pressoché scomparsa la generazione di quei nostri Maestri o di taluni, fra le colleghe e i colleghi con cui sono 'cresciuto', che sono stati in grado di 'trascorrere' meritoriamente da un settore all'altro, e da una disciplina all'altra, nel corso della loro lunga carriera accademica, operando, più che egregiamente, sul piano sia scientifico che didattico.

Avendoci nondimeno regalato opere di assoluto spessore, che andavano dalla pedagogia generale e sociale alla storia della nostra disciplina, alla didattica. Persino alla pedagogia sperimentale.

Due nomi per tutti – ma ne potrei citare molti altri –: Mauro Laeng e Cesare Scurati.

Comprensibilmente, mi si potrebbe, però, avanzare una 'legittima' obiezione.

E, cioè, che oggi la scienza si è talmente affinata, *raffinata*, 'moltiplicata', da richiedere una pari disseminazione euristica.

Ma ne siamo davvero convinti?

[4] Non diversamente, forse, sta succedendo, o ci stiamo facendo succedere, in ambito medico – dove pure comprendo che le attuali, e sufficientemente impreviste sino a ieri, 'sfide di salute' ci offrono, al presente, tutta una serie di 'specialismi', con la pressoché scomparsa del clinico a tutto campo, ovvero del 'vecchio medico di famiglia', e con la conseguenza tutt'altro che mirabile che, al primo, più o meno serio, 'incidente di percorso', si ricorre *ex abrupto* ai 'pronti soccorsi'. Che appaiono, così, una scelta ineluttabile, 'difensiva', quando non deresponsabilizzante. Sicché questi reparti appena citati si rappresentano, ormai, come una più che affollata anticamera dell'inferno o una sorta di bolgia dantesca.

Proprio perché questo scritto è 'all'insegna' del mio personale 'punto di vista', o di una proposta, preferisco *autenticamente* non attardarmi in ulteriori riflessioni, affidandomi, piuttosto, alla saggezza, alla competenza e all'onestà intellettuale delle colleghe e dei colleghi, nel rispondere.

In sintesi, questo paragrafo, come il precedente, rispondono a un 'bisogno', magari tutto mio personale, o a una mia peculiare esigenza.

Dalla 'semplificazione' dei settori disciplinari a una diversa 'organizzazione' delle società scientifiche, con un 'ritorno' anche ai 'motivi' per cui sorsero, negli ultimi decenni del secolo scorso, ad esempio la SIPED e la SIRD: la mia 'richiesta' è di superare, *al presente*, divisioni e steccati, per creare nuovi legami e maggiori sinapsi.

In una sola espressione: di 'fare comunità'.

Ex novo.

O di 'rifarla', se magari, in passato, si fossero mai date più strette forme aggregative tra ambiti didattici e saperi euristici.

Per quanto ci riguarda: *di fare comunità pedagogica*.

4. Innovazione e contemporaneità

A volte, sento pure odore di 'chiuso' o di 'vecchio' nelle nostre ricerche.

Anche nel solco di quella frastagliata frantumazione e proliferazione investigativa di cui ho appena scritto.

Con ricerche che ritornano, tra l'altro, quali ridondanti, minuziose o 'quasi leziose' *calligrafie* su autori, scuole e ambiti di indagine che, pure a rovesciarli come 'calzini', non sono in grado di aggiungere nulla di nuovo a quanto già scritto e consegnatoci da tempo.

E mi sovviene sempre il mio Maestro, Sergio De Giacinto, quando, di alcuni testi appena editi, soleva dire che erano articoli 'stirati'. E che bastava 'strattonarli' un poco e far cadere aggettivi e avverbi, che si sarebbero ridotti di molto in termini di pagine.

Oppure, che erano fatti col 'ciclostile' (allora non esistevano le fotocopiatrici, Internet, i repertori bibliografici e di scrittura lì depositati).

Ovvero, che erano i 'quinti volumi' vergati col riassunto dei quattro precedenti.

Apriamoci piuttosto al presente. Alla contemporaneità.

Rendendo di nuovo, o *finalmente*, utile, la pedagogia.

Sicché, se anche qui volessi lanciare uno slogan 'dal presente al futuro', scriverei: «Innoviamo, rendiamoci contemporanei, ma soprattutto offriamo modelli, strategie, pratiche (o 'ricette', alla Dewey [1967]) davvero *utili*».

Così da poter occupare il futuro, prima ancora che questo accada.

Per prevenirlo, indirizzarlo, governarlo[5].

Cercando di essere come Giano bifronte.

[5] Mi auguro, ad esempio, che già qualche collega stia scrivendo sulle baby gang di Manduria come di Varese, ecc., così da analizzare questi fenomeni e offrire diagnosi e terapie adatte a

Da una ‘parte’: ‘forti della memoria’ della nostra disciplina (del resto: ‘non c’è futuro senza memoria’), ma, dall’altra, correndo incontro al presente e al futuro.

Abbracciandoli senza pregiudizi.

E non quali tristi e sconsolate Cassandre.

Il che non vuol dire affatto che non si possano avere giudizi e talora pure ‘riserve’ su molto di quello che accade oggi.

Ma queste personali, legittime ‘elaborazioni’ non ci devono distanziare dalla storia che accade e che avanza.

Smettendo anche i panni, spesso vestiti, e nondimeno funerei, dei *laudatores temporis acti*.

Questo, infatti, è il presente che ci è stato donato.

Questa, la zolla su cui, deweyanamente, dobbiamo curvarci.

Questo è il ‘tempo evangelico’ della nostra semina.

E, recuperando la mia visione antropologica di riferimento (Corsi 2015), certo possono esistere tempi più ‘difficili’ di altri – e qualcuno potrebbe pure ritenere che gli attuali rientrino in questa condizione –, ma, tomisticamente, anche nell’imprescindibile rispetto e nell’ineliminabile fondatezza della libertà e della responsabilità personali, non possiamo dimenticare – almeno i ‘credenti’ – che tutta la storia ‘ha a che fare’ con Dio, da Lui promana e a Lui ritorna.

Nel mistero.

Che sovente ci sfugge.

E nel dolore, spesso insopportabile.

Che non di rado male-diciamo *pure*.

Ovvero, laicamente o fichtianamente, se tutta la storia è, invece, ‘opera delle nostre mani’, *nel bene e nel male*, con chi prendersela se non con noi stessi, con le nostre sbadataggini, coi nostri silenzi e, sovente, con la nostra immoralità?

E veniamo adesso a taluni ambiti di ricerca (alcuni, non tutti, e *random*, solo a mo’ di esempio, e senza un ‘pensiero latente’ a monte) della pedagogia contemporanea.

Dove, anche qui, pongo delle ‘domande’, ma mi guardo bene dal dare delle ‘risposte’.

Perché dovrei essere un tuttologo o soffrire di paranoia.

Saranno, piuttosto, le colleghe e i colleghi, competenti dei differenti settori, a riflettere e, volendolo, a decidere di operare *magari* diversamente.

È possibile una pedagogia del lavoro che non sia declinata interdisciplinarmente, per essere conchiusa, piuttosto, nel ristretto ambito delle elaborazioni pedagogiche o di riflessioni, per giunta, filosofico-educative?

Una pedagogia interculturale (utile, strategica e contemporanea) che non si traduca pure in didattiche mirate e funzionali per i differenti ordini e gradi di scuola, può ritenere di avere assolto, compiutamente ed efficacemente, al proprio mandato pedagogico istituzionale?

evitare, o per lo meno limitare fortemente, il ripetersi di questi veri e propri drammi della ‘mala educazione’.

Alcune ricerche di storia della pedagogia e dell'educazione: cosa hanno davvero 'in comune' con la 'memoria' della nostra disciplina? E, nondimeno, cosa sono in grado di offrire a una maggiore compiutezza del presente e a una sua più precisa puntualizzazione?

La pedagogia speciale, per altro verso, sta 'crescendo' sul piano delle diverse didattiche utili e mirate per le differenti forme di disabilità? E in modo, peraltro, differenziato per i dissimili ordini e gradi di scuola?

È ancora possibile, e nondimeno *utile*, una didattica generale che 'non si sporchi le mani' e non interagisca con tutte le praticabili ed esistenti didattiche disciplinari?

In pedagogia sperimentale, infine, le colleghe e i colleghi sono davvero convinti che tutta la produzione scientifica lì edita corrisponda *autenticamente* ai canoni della ricerca empirica o sperimentale?

E vengo adesso al mio 'peculiare' ambito investigativo: la pedagogia delle relazioni educative familiari (Corsi e Stramaglia 2009).

È ancora tollerabile che alcune emergenze o taluni epifenomeni per giunta in ascesa (alla luce anche della mia più che quarantennale attività psicoterapeutica) come, ad esempio, la condizione omosessuale: *le persone omosessuali* (e nondimeno gli adolescenti e i giovani omosessuali), con tutti i rigetti omofobici che registriamo quotidianamente (Cambi 2015), siano tuttora 'oggetto' di poche, sparute, ricerche pedagogiche e di colleghe e colleghi da potersi contare sulle dita della mano?

Chi sta elaborando modelli di vita e di convivenza: *educativo-relazionali-comunicativi*, per le 'coppie omosessuali' che pure esistono, in buon numero, nel nostro Paese?

E per le ipotetiche famiglie omosessuali a venire?

Così da non doversi trovare impreparati quando questo accadesse.

Con una pedagogia italiana, poi, che volesse scrivere *unicamente* per un territorio 'ristretto' tra le Alpi e le isole Eolie?

Questa sarebbe la 'vocazione internazionale' della nostra disciplina?

Questo, il desiderio del 'confronto' colle colleghe e coi colleghi di altre nazioni e culture?

Così da accreditare *davvero* una reale, sostanziale, e non immaginifica, comunità pedagogica internazionale.

Basti pensare – e la stampa nazionale ne ha dato ampia notizia di recente – che la giurisprudenza mondiale sta 'sdoganando' le nozze gay. Equiparandole, di fatto, alla stregua di una variante, ugualmente valida, del matrimonio tradizionale.

Avanzando quasi a ritroso nel tempo: così la Corte Costituzionale dell'Ecuador, con la sua sentenza del 12 giugno 2019. Andandosi pertanto ad aggiungere, in quel continente, all'Argentina, alla Colombia e al Brasile, che hanno già compiuto passi in questa direzione.

Persino in Africa, l'alta Corte del Botswana, con il suo pronunciamento dell'11 giugno 2019, ha statuito che la legge del 1965, che puniva le relazioni omosessuali fino a sette anni di prigione, è incostituzionale, sancendo che «lo

Stato non può essere lo sceriffo delle camere da letto delle persone», le quali devono essere rispettate nella loro privacy[6].

Il 6 giugno 2019 scorso, la *Court of Final Appeal* di Hong Kong ha trascritto il matrimonio, contratto in Nuova Zelanda, tra due persone dello stesso sesso, di cui uno di nazionalità cinese. Riconoscendo ai coniugi gay i medesimi diritti sociali e gli stessi benefici fiscali della coppia sposata eterosessuale.

Sempre nel continente asiatico, in Giappone, il 3 giugno 2019 è stata presentata una proposta di legge per eliminare la distinzione di sesso nella formulazione dell'art. 24 di quella Costituzione, che considera il matrimonio come l'unione tra moglie e marito.

Si tratta, a ben vedere, di 'singoli', ma sintomatici 'esempi', che, in un mondo sempre più globalizzato (o *internazionale*), riduce, fino a polverizzarle, le 'distanze' fisiche e culturali sino a oggi esistenti su questa 'materia'.

E il nostro Paese?

E la pedagogia italiana?

Riferimenti bibliografici

AA.VV. 2001. *L'università per un sistema formativo integrato. Fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

Cambi, F. 2015. *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*. Pisa: ETS.

Corsi, M. 2015. "La mia Pedagogia. Un itinerario biografico, scientifico e umano (con profilo biografico-antologico)." In *La mia pedagogia*, a cura di S. Ulivieri, L. Cantatore, F. C. Ugolini, 447-79. Pisa: ETS.

Corsi, M., e M. Stramaglia. 2009. *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.

De Giacinto, S. 1966. *Struttura dell'insegnamento*. Napoli: Morano.

Dewey, J. 1967 (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Goode, W. J., e P. K. Hatt. 1968. *Metodologia della ricerca sociale*, Bologna: il Mulino.

Nagel, E. 1968. *La struttura della scienza. Problemi di logica nella spiegazione scientifica*, Milano: Feltrinelli.

Roveda, P. 1990. *La pace cambia. Proposte pedagogiche*. Brescia: La Scuola.

Stramaglia, M. a cura di. 2019. *Pop Cultures. Sconfinamenti* alter*disciplinari*. Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.

[6] Mentre le psicologie e le psicoanalisi contemporanee molto avrebbero da dire pure sulle matrici profonde ed esperienziali della 'scelta' omosessuale.

Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico

Antonia Cunti

Abstract: La pratica professionale è uno dei modi privilegiati per produrre nuove forme di apprendimento. Può configurarsi come pensare in azione, in cui la sua attuazione consente aggiustamenti progressivi di idee che si traducono in fare. L'utilizzo formativo di percorsi improntati alla riflessività può consentire di utilizzare consapevolmente l'esperienza pratica per facilitare apprendimenti significativi, affinché le situazioni lavorative diventino il contesto prescelto per agire sulla realtà e apprendere attraverso di essa.

Keywords: Apprendimento professionale, pensiero riflessivo, Educazione degli Adulti, *work-based learning*.

1. Ripensare il lavoro educativo: peculiarità ed ostacoli

La diffusione della formazione nei contesti di lavoro, anche alla luce della maggiore complessità che questi hanno assunto negli ultimi decenni, ha indotto una parte della riflessione pedagogica e didattica ad interrogarsi su come sostenere i processi di apprendimento e formativi nella ricchezza delle loro declinazioni. L'evoluzione formativa e professionale di un individuo e la sua capacità di interagire con i propri ambienti nel senso della reciproca crescita sono legate ad un ventaglio di competenze; prioritariamente, occorre riferirsi al saper agire le conoscenze in determinati ambienti e rispetto a specifiche evenienze, al saper leggere, nel senso dell'interrelazione sistemica, oggetti, soggetti e contesti, all'essere capaci di stare su di sé, monitorando emozioni, pensieri ed azioni.

In ambito pedagogico, la delicata complessità delle situazioni professionali e la carenza di supporti metodologici ed organizzativi di intervento tendono spesso ad alimentare negli operatori modalità immediatamente risolutive degli eventi problematici, vissuti spesso sul filo dell'emergenza, cosicché il ricorso a strumenti concreti che possano indurre specifici comportamenti tende a prevalere sull'analisi riflessiva. Si può verificare, infatti, che i soggetti professionali al cospetto di situazioni critiche, in particolare quando queste attengano alla sfera della relazione, anziché disporsi ad analizzare le circostanze multi componenziali degli eventi ed interrogarsi sulla presumibile efficacia di condotte professionali tipiche, ricorrano a forme di «scorciatoie» (Boncinelli 1999, 245) che

Antonia Cunti, University of Naples Parthenope, Italy, antonia.cunti@uniparthenope.it, 0000-0001-5615-4576

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Antonia Cunti, *Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.07, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 91-100, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

propongono schemi d'azione sì consolidati, ma caratteristici di contesti non professionali, prevalentemente familiari (Kelly 2004). L'educare è una pratica che si sviluppa lungo il filo della relazione comunicativa; esso ha, allora, anche una particolare concretezza e necessità di realizzazione. La percezione della 'rapidità' dell'educare, ossia la consapevolezza che il nostro stesso modo di essere influenza le relazioni e il modo di essere dell'altro, fa sì che possa insinuarsi anche un senso di inadeguatezza, o meglio di insufficienza legata ad un 'non fare', laddove quest'ultimo ci farebbe perdere delle occasioni preziose di influenzamento; inoltre, il pensare l'educazione e soprattutto il viverla come qualcosa di 'naturale' contribuisce ad allontanare la strada riflessiva, laddove quest'ultima potrebbe in un certo qual modo privarla delle sue presunte caratteristiche di spontaneità, e, quindi, di efficacia. Tra l'altro, la ripetizione di comportamenti che fanno parte di copioni consolidati può comportare una forma di graduale allontanamento da un pensare e da un fare problematici, o meglio riflessivi; si pensi, ad esempio, a tutte quelle 'emergenze' che diventano ordinarie, arrivando addirittura a strutturare la quotidianità che, tra un'emergenza e l'altra, finisce per impoverirsi di spazi dedicati ad un ripensamento. In generale, una tensione autoriflessiva e critica volta ad interrogare e ad investigare i fenomeni sarebbero, invece, alla base di processi d'analisi di situazioni problematiche; in particolare, l'obiettivo è quello, in primo luogo, di ripristinare i nessi tra pratiche effettive e relative teorie per verificarne la coerenza rispetto alle intenzionalità educative e, in secondo luogo, di derivare da tali intenzionalità strategie d'azione – da monitorare e verificare in situazioni – sempre più efficaci.

La professionalità è fondamentalmente «creazione progressiva di una razionalità pratica» (Schön 2006, 8-31) e il processo formativo si realizza attraverso un movimento continuo, circolare, tra le pratiche e le teorie. È possibile sintetizzarlo, individuando due fasi del percorso, imperniate l'una sulle pratiche agite, l'altra sulle pratiche ipotizzabili. Si parte dal soggetto nella situazione di lavoro, dalla descrizione e dall'analisi dei contesti, degli agiti e delle dinamiche, chiamando in causa le scelte, ovvero le interpretazioni e, quindi, le teorie che sottostanno i comportamenti espressi dai soggetti professionali. L'esame che viene compiuto riguarda, innanzitutto, la *coerenza tra il pensare e il fare*, non essendo scontato che le azioni poste in essere siano consequenziali alle ragioni espresse. Si vuol dire che un primo ambito di lavoro formativo riguarda la ricerca di coerenze tra le teorie e le pratiche già messe in gioco e, solo successivamente, l'analisi dell'efficacia delle prime. Come si avrà ancora modo di evidenziare, la comprensione degli agiti consente di far venire allo scoperto eventuali idee implicite, laddove si manifesti uno scarto tra i comportamenti effettivi e le idee dichiarate. Il passaggio che collega la prima alla seconda fase è l'interrogarsi sull'efficacia delle opzioni, teoriche e pratiche, rispetto alla situazione di contesto e agli obiettivi di trasformazione. La fase successiva è incentrata sulla revisione dell'agire professionale e comprende la proposta di nuovi elementi interpretativi, rispetto alle componenti di inefficacia che le teorie e relative pratiche hanno evidenziato, e la costruzione di nuove ipotesi di intervento coerenti con le ulteriori interpretazioni suggerite. L'autoriflessività alimenta, perciò, costantemente la cultura e la

pratica professionale ed è in grado di orientare sempre verso nuove configurazioni conoscitive; essa è una struttura di sapere fondamentalmente di tipo metodologico (Mortari 2009, 80-1), per approcciare e comprendere le conoscenze, incluse quelle che già si posseggono, e potrebbe dirsi, pertanto, un sapere sul sapere. Su di un differente piano d'analisi, è da rilevare che la rivalutazione della pratica potrebbe anche contenere il rischio di un tornare indietro, nel senso di una sopravvalutazione di questa rispetto alla teoria, o comunque di avallare un approccio semplicistico al suo uso nella formazione alla professionalità, di tipo osservativo e descrittivo ed in ultimo di giudizio (Roldão 2008, 53); ciò significherebbe, in ultima analisi, e nel migliore dei casi, un adeguamento delle azioni ad altre considerate come ottimali, rischio di cui non sembrano immuni le cosiddette *best practices*. La tendenza particolarmente avvertita in ambito educativo e scolastico, in particolare, a ricondurre sul terreno del già conosciuto quanto si potrebbe invece presentare con i tratti della ri-forma, del cambiamento sostanziale, potrebbe riguardare non più soltanto il terreno delle innovazioni metodologiche, nel senso dell'applicazione della semplificazione e del 'già fatto' a quanto si presenta, invece, con i tratti della trasformazione *in primis* prospettica, ma anche la qualità del pensiero riflessivo, laddove questo venga ritenuto non già una processualità formativa ma una disposizione da sollecitare. Il rischio potrebbe consistere in un atto 'digestivo' che macini anche la riflessività, privandola di quella centralità analitico-investigativa indispensabile per la creazione di nuova conoscenza. Si evidenzia, allora, l'importanza di adottare un'epistemologia della pratica, nel senso di ritenere quest'ultima un contesto produttore di conoscenza attraverso processualità che implichino, tra l'altro, un'indagine dialogante tra la qualità teorica ed interpretante del soggetto professionale, i vissuti e le conoscenze pregresse, l'analisi metodologica degli accadimenti, con il loro portato cognitivo ed emotivo, le forme teoriche di interpretazione alternativa che possono essere richiamate ed interrogate. Il pensiero riflessivo si compie, allora, sulle forme e sui contenuti della propria mente al lavoro, impegnata a dare una significazione alla personale interazione con il mondo; può essere inteso come «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (Dewey 1986, 61). È pensiero critico, di indagine, che cerca di ricostruire l'iter di sviluppo delle proprie forme di conoscenza, per comprenderne l'origine e le conseguenze sul piano dell'agire. L'agire educativo si presenta come uno spazio di messa in campo di credenze, abitudini, presupposti, progettualità culturalmente situate, in cui la riflessione può comportarsi come dispositivo di disvelamento sui pensieri e sulle azioni, e sui reciproci rimandi. La capacità riflessiva costituisce, in tal senso, una potenzialità che richiede di essere attivata attraverso percorsi metodologici che implichino l'esercizio del distanziamento, la capacità di guardare le cose dall'alto e di stabilire connessioni.

Un esercizio della competenza di livello sostenuto richiede, quindi, che il livello di padronanza acquisito del sapere specialistico non induca soltanto a replicare automatismi di pratiche lavorative divenute familiari, bensì consenta di stabilire uno spazio soggettivo di 'pensosità' che rappresenti uno spazio di rifles-

sione anche creativo, di configurazione originale, magari inedita delle pratiche. Per quanto riguarda la formazione del professionista riflessivo, Schön (2006), nell'auspicare ed argomentare circa un modello di razionalità non tecnica bensì riflessiva, evidenzia che essa «non è necessariamente organizzata e sistematizzata» (8); ebbene, l'assunzione di una postura riflessiva, trova condizioni di facilitazione, per un verso, nel raggiungimento di un grado di familiarizzazione con quei contenuti specialistici con cui si tende ad identificare la professione e, per l'altro, con la conseguente assenza di apprensione a prenderne le distanze per potervi in un certo senso dialogare. Se, del resto, come evidenzia Schön (2006), «la razionalità tecnica è in grado di risolvere i problemi della superficie ma non quelli della palude» (31), probabilmente affinché questi ultimi non rimangano nel regno di una complessità non disarticolabile è opportuno anche guardare ai primi con occhi diversi da un approccio esclusivamente esecutivo, imperniato su determinate proceduralità tecniche, ossia a vantaggio di prospettive più inclusive e sistemiche. Il danno maggiore, in altri termini, risiederebbe proprio nello sganciare i problemi di dettaglio da quelli più sostanziali, nell'utilizzo sistematico di due pesi e due misure, di un mantenersi in superficie e di ritenere quello come il terreno di esercizio fondamentale e di riscontro della propria qualità professionale; in tale senso, è proprio «il legame sistemico tra gli eventi (che) permette di scoprire condizioni e concause di un evento stesso e di congetturarne una ed anche più di un'interpretazione» (Manini 2001, 11). L'opzione riflessiva poggia, pertanto, su di una «capacità del pensiero umano di trarre conseguenze dall'oggetto del suo pensare» (Colombo 2005, 9) e si sostanzia dell'operazionalizzare la sua messa in dubbio per sostenere il disagio conoscitivo e condurre verso nuove prospettive di conoscenza; l'aspetto fondamentale da sottolineare è allora «l'attività di *sense-making*, di ricostruzione di senso, quando ambiguità ed incertezza provocano una perdita di senso» (Schön 1993, 30) e ciò richiede un portare allo scoperto le proprie pre-comprensioni, il «riflettere sulla propria geografia concettuale» (Mortari 2011, 123). La dimensione riflessiva della formazione, pertanto, non può che essere connotata in senso fortemente metodologico, ed assumere 'l'insegnare' come una condizione di peculiare complessità, inclusiva di valenze di cura, di orientamento alla formazione, di organizzazione e pianificazione probabilistica, di valutazione sistemica.

2. Il coinvolgimento dell'esperienza personale e del sé dell'operatore

Il passaggio alle idee implicite è fondamentale non solo per consentire l'abbandono di concezioni sbagliate, dal momento che non si tratta di disapprendere ma di procedere in maniera creativa lungo il proprio personale processo di apprendimento; le idee implicite, infatti, chiamano in causa il sé e l'identità, le storie personali, il modo di essere del soggetto da un punto di vista culturale ed emotivo, le scelte che si sono compiute relativamente a se stessi, le strade evolutive privilegiate. Il lavoro su di sé è fondamentale per giungere a possedere consapevolmente questi contenuti personali, per comprendere a quali bisogni/desideri essi hanno cercato

di corrispondere, per riuscire ad individuare quello che si presenta nel 'qui ed ora' come il proprio desiderio ed i contenuti ulteriori di cui esso si potrebbe alimentare.

Le condizioni di dubbio e di incertezza provocate dalla percezione di inadeguatezza dei saperi già disponibili possono approdare ad una forma di *uso* della conoscenza scientifica che viene *interrogata* rispetto ad un bisogno/desiderio o ad una domanda di poter disporre di interpretazioni più utili a veicolare pratiche idonee, in sintonia con la concezione per cui il processo formativo non si compie mediante l'acquisizione di un sapere già disponibile, bensì si sostanzia soprattutto della ricerca di un sapere che possa essere in grado di aiutare a comprendere e a risolvere situazioni problematiche. In più, non è da sottovalutare il fatto che ciascun sapere è significativo se lo è per sé e per la propria esistenza, giocando un ruolo lungo il percorso di autorealizzazione.

Il lavoro educativo è contrassegnato da una specifica qualità soggettiva: il professionista nel mentre educa esprime la propria esperienza educativa così come è stata elaborata attraverso il vissuto personale che in questo caso accompagna, orientandola, tutta la sua decisionalità educativa professionale. Se noi siamo soprattutto il prodotto, mai compiuto, della nostra educazione, includendo in essa i processi attraverso cui andiamo costantemente a rideterminare la qualità adattativa del rapporto tra noi stessi e i nostri ambienti di vita, i modi dell'educare che si sono sperimentati, con le loro forme di relazione e i loro sistemi di significato, incidono profondamente sui nostri stili di personalità e sulle caratteristiche di base delle nostre relazioni. Emozioni ed elaborazioni cognitive, *script* relazionali, gestualità comunicative, qualità espressive del sé diventano i filtri del modo di approcciare i contesti e i *setting* educativi professionali. La *naturalità* dell'educare può rendere più difficile il circoscrivere la qualità professionale degli agiti, ma al contempo apre alla necessità del confronto, quanto mai proficuo, tra le conoscenze e le credenze che alimentano le proprie pedagogie ingenue e i comportamenti corrispondenti, ma anche con quanto un'analisi scientifica suggerisce sul piano dell'interpretazione dei fenomeni educativi e dell'azione relativa. Una prima difficoltà del lavoro educativo consiste, allora, innanzitutto, nel riuscire a vederlo, nel senso dell'identificazione di un portato educativo che coincide con il nostro modo di essere con gli altri, ma anche di pensarci e, così, di pensare l'altro. L'esercizio della pratica riflessiva nei contesti di formazione non serve ad abbracciare le soluzioni migliori che possono immaginarsi, allontanando quelle preesistenti, piuttosto è finalizzato all'acquisizione di un *habitus* professionale basato sulla ricerca costante di comprensioni approfondite di quello che siamo e di quello che facciamo (Mortari 2003, 2009; Stigmar 2016); tale esercizio potrebbe costituire un antidoto alla ripetitività di comportamenti e al loro divenire in qualche modo 'naturali', allorquando l'inconsapevolezza sottragga loro il carattere di scelte storicamente determinate. Il divenire riflessivi apre ad un processo evolutivo di crescita, in cui sono fondamentali la presenza di sé e il coraggio di sperimentarsi, di provarsi in situazioni nuove ed inedite. L'evidenziazione del rapporto tra la teoria e la pratica contiene molteplici aspetti formativi; innanzitutto, si tratta di porre in risalto il ruolo concreto della formazione, di quello che abbiamo imparato e di come siamo stati educati, dal momento che

l'insieme delle interpretazioni sul mondo e su noi stessi che abbiamo maturato è dentro il nostro modo di essere persone e professionisti. Quello che pensiamo lo agiamo, così come agiamo anche l'insieme dei significati che abbiamo elaborato e di cui non siamo del tutto consapevoli; questo aspetto rappresenta una componente fondamentale di un lavoro formativo volto maieuticamente (Zannini 2005) a far emergere quanto, essendo particolarmente radicato nell'interiorità, si fa fatica a definire e a distinguere (Bateson 1977, 505).

Essendo la persona che, con la sua storia, il suo portato di esperienze, le sue conoscenze, la qualità delle sue emozioni e dei suoi sentimenti agisce i contenuti che gli vengono insegnati, i metodi e le tecniche, tutti questi nel loro insieme diventano, allora, un *unicum*, o meglio vengono filtrati attraverso quel senso personale che dà un'impronta unica al lavoro che il soggetto compie. Su questo terreno ci si imbatte necessariamente con il tema del cambiamento professionale. In generale, l'apprendimento che modifica è quello che predispone il soggetto a vedere cose nuove nell'universo che lo circonda, a dare ad esse un significato diverso e a collocare i nuovi contenuti in un orizzonte prospettico che orienti in maniera differente la spinta all'azione. Si tratta di livelli crescenti che sono stati messi in luce dalla teoria dell'apprendimento trasformativo, secondo cui quest'ultimo implica una «valutazione riflessiva delle premesse» (Mezirow 1991, 13) che può sfociare nella messa in discussione degli schemi di significato e nella reinterpretazione delle esperienze sulla base anche di diverse aspettative che, evidentemente, chiamano in causa il nostro essere per sé e per gli altri, e quindi aprono sul versante dell'agire e della relazione. In tal senso, il lavoro formativo di tipo riflessivo, di indagine su di sé come persona e come formatore, rappresenta un processo di analisi identitaria, di svelamento di percorsi, di sue interruzioni, di scelte valoriali, di desideri e volontà emancipative, di agiti convinti e di risposte magari reattive sull'onda dell'emergenza e delle spinte emotive. Le nostre idee prendono, pertanto, la loro forza dal fatto di essere patrimonio di un numero più o meno ampio di persone, con le quali ci si sente solidali, che riconoscono e sostengono le nostre idee; si configura una sorta di 'base sicura' del nostro pensare che ci consente di affermarci come individualità. È per questo che il livello più complesso dell'apprendimento, quello che mette in gioco i nostri modelli di riferimento, è anche il più difficile da indagare; si tratta, infatti, non di discutere di idee ma di porre quale argomento di discussione noi stessi, le nostre scelte, la nostra identità di persone. Lo scenario che a questo punto si apre riguarda la dinamica del cambiamento, delle condizioni alle quali questo è facilitato e reso possibile sul piano formativo, dal momento che un cambiamento significativo delle pratiche professionali esprime anche un mutamento altrettanto importante della veste identitaria.

3. Apprendere insieme facendo: declinazioni della riflessività

Negli ultimi decenni, a partire soprattutto dai lavori di Schön (1993, 2006) e di Wenger (2006), sono stati indagati i processi attraverso cui le pratiche lavorative producono sapere e le condizioni alle quali questo possa essere condiviso e

innescare nuovi saperi e nuovi sviluppi che modifichino i sistemi. La conoscenza appresa nei contesti formali, laddove non abbia acquisito un senso rispetto all'agire professionale, diviene tecnica da impiegare in presenza di determinate condizioni. Imprimere un senso a quello che si sta imparando significa dargli un senso per sé, condividerlo, e ciò consente alla prova dei fatti, ossia al cospetto del riscontro empirico, di sperimentare un *feedback* che nel dirci qualcosa sul nostro agire ci dice anche qualcosa su di noi come attori di quelle scelte di intervento. Allorquando, invece, siano state acquisite modalità tecniche che si ritengono adeguate e quindi efficaci rispetto a determinate caratteristiche situazionali, può accadere che ad una opzione di intervento se ne sostituisca un'altra, fino a quando non si realizzi un proficuo incontro tra tipo di intervento e qualità del fenomeno; è evidente come questa dinamica per prove ed errori non produca nuova conoscenza, ad esclusione forse di quella di tipo statistico su di un congruo numero di casi. La conoscenza interpretante, invece, ossia quella che si basa su di una comprensione prospettica della situazione è quella che può procedere all'aggiustamento dei suoi *script* e che impara sia dai successi, perché aggiunge nuovi elementi di sapere rispetto ai contesti come al proprio bagaglio intellettuale, sia dai fallimenti perché ridefinisce, confina e quindi migliora il portato delle conoscenze da investire. Il 'professionista riflessivo', leggendo l'azione come quel ponte trasformativo che interpreta la realtà ed esprime il proprio modo di esistere in essa, stabilisce sempre nuove forme co-adattative che riguardano anche le componenti interattive in cui è immerso. Una posizione centrale nei contesti in cui la riflessione si pone come principale strumento di cambiamento è assunta dal confronto e dall'imparare dagli altri, che non consiste tanto nel vedere altre qualità di intervento, quanto piuttosto nel guardare, nel senso appunto di vedere attorno, per comprendere, nel senso proprio di prendere su di sé, i posizionamenti altrui e i processi di significazione alternativi; l'andare oltre quello che ci appare immediatamente evidente implica il mettersi in gioco, l'agire su di sé per riuscire ad intercettare quello che degli altri ci dice qualcosa su di noi e sul nostro operare, quello che magari corrisponde a nostre criticità e il cui esame fa avanzare il processo di identificazione/differenziazione. Ed è così che il far parte di 'comunità di pratiche' chiama decisamente in causa l'identità personale, laddove non si condivida solo un agire ma il portato intellettuale di cui questo è espressione (Lave e Wenger 2006). In ambito educativo e delle professionalità incentrate sulla relazione, i soggetti professionali entrano nei sistemi di lavoro non solo con i propri vissuti esperienziali quanto con i personali microcosmi vitali che domandano di essere coerente con se stessi e di corrispondere a coloro che danno loro fiducia, per cui è sufficientemente insistente la spinta interna a non tradirsi.

Allorquando si intenda modificare in una direzione considerata auspicabile la dinamica delle relazioni, occorre partire non da ciò che vorremmo che fosse bensì dalla situazione per come la si sta vivendo, dai significati che essa riveste per i diversi attori e dai legami sistemici nei quali essi sono inseriti. L'osservazione e l'interrogazione può consentire di individuare quegli aspetti di criticità, o meglio che tali appaiono alla luce delle attribuzioni di significato e prospettive di cam-

biamento dei soggetti in formazione. Il formarsi implica, allora, sempre un intercettare i sensi e i significati che lo stare e l'agire hanno per i diversi attori sociali.

Un aspetto di particolare rilevanza dal punto di vista delle principali declinazioni della riflessività riguarda la temporalità nell'ambito del suo esercizio. La riflessività *ex post* è oggetto di processi formativi in cui il soggetto viene sollecitato, orientato e sostenuto lungo un percorso di indagine che, tra l'altro, fa emergere connessioni latenti, riallaccia fili implicati, esplicita modi di sentire e di pensare inespressi, qualifica un approccio critico verso conoscenze, teorie ed epistemologie; essa si presenta come forma metodologica, processualità da poter porre in essere sistematicamente, e in particolare quando si ha bisogno di ritrovarsi come professionista, come educatore e come docente, ma innanzitutto di sentirsi rispetto a quello che si fa, a quello che il fare necessariamente porta con sé, in termini di idee, pensieri, prospettive, e a quello che esprimiamo di noi stessi, e, dunque, effettivamente (ossia socialmente) siamo. Si tratta di assumere su di sé una postura, un atteggiarsi abituale, al contempo critico e clinico, perché per un verso richiama aspetti teorici, significati culturali e di *weltan-schauung* educativa a cui rinviano conoscenze e, attraverso di queste, tipologie di intervento, e per l'altro si sostanzia di un pensiero su di sé, di un mettersi in ascolto delle proprie storie personali, delle proprie intermittenze identitarie, dei propri desideri, e di tutto quanto ha impresso colore, ragione e vita alle proprie scelte in ambito professionale e non solo. Da questa prospettiva, il lavoro formativo si configura come un'attività che favorisce il dialogo con se stessi, l'indagare sul come e sul perché si è arrivati a determinate scelte e il riesame di queste alla luce degli effetti sortiti.

Un ulteriore e tutt'altro che marginale sguardo dal punto di vista della temporalità identifica una riflessività *in progress* che qualifica il professionista come colui in grado di essere presente a se stesso, sufficientemente consapevole di quello che sta accadendo, di monitorare il proprio agire in situazione e di modificarlo intenzionalmente. Ci si riferisce a quelle situazioni professionali e formative in cui si può ravvisare un *primum* della pratica, laddove questa non sia la conseguenza di un pensiero dichiarato o implicito, bensì di un pensiero che tende ad assecondare un agire pratico, cosicché si renda necessario a posteriori comporre tutto il processo di una mente al lavoro, che ha accompagnato il fare producendo passaggi inediti; in tal caso, si può essere in presenza di un salto di qualità del pensiero professionale, anche collettivo, dal momento che la circolarità virtuosa tra teoria e pratica educativa si alimenta in modo particolare proprio di una riflessività condivisa. Quest'ultima modalità può anche configurarsi come un'attività di ricostruzione del lavoro mentale che ha reso possibile il giungere ad una determinata decisione, attività che prevede il confronto e la discussione (Sasso et al. 2003; Lazzari et al. 2013). L'agire, allora, ben lungi dall'essere una semplice traduzione pratica della conoscenza posseduta, rappresenta una costruzione complessa, pur se costantemente cangiante, una forma di risposta all'influenzamento operato dai diversi fattori e relativa all'importanza che si decide di assegnare a ciascuno di essi e al controllo che si è in grado di esercitare. Da quanto detto, si evince che la pratica si configura come *pensiero in azione*, laddove la messa in opera consenta aggiustamenti progressivi delle idee

che si traducono in un fare; quest'ultimo, anch'esso *in progress*, è alimentato e supportato dall'intenzionalità che la guida, a sua volta continuamente verificata nell'uso. In sintesi, la pratica rappresenta una tra le modalità atte a produrre nuove forme di apprendimento (Argyris e Schön 1998).

Quello della formazione 'incorporata', com'è noto, ha costituito un ambito di particolare interesse di Paolo Federighi (Federighi 2015, 2012, 2009), ad evidenziare l'importanza di creare sviluppi di formazione consapevoli a partire dall'insieme di sapere, di intenzionalità, di scelte, di opzioni anche valoriali ed etiche che sono dentro le pratiche agite. Le dimensioni di tipo incidentale e informale dei processi formativi che sostanziano le pratiche lavorative (Federighi 2009, 134) non li rendono meno importanti ed utili; è da rilevare che, per un verso, tali processi rappresentano la *magna pars* della dinamica evolutiva dei contesti di lavoro, e, per l'altro, ciò che si impara mentre si è all'opera contiene aspetti di rimando tra il piano del pensare e quello del fare che consentono una notevole qualità dell'apprendimento. La formazione 'incorporata' si compie evidentemente in contesti sociali in cui la qualità e le caratteristiche delle relazioni educative che vengono consentite ed alimentate sono esplicative di come quell'ambiente di lavoro interpreta la formazione ed eventualmente la promuove nella quotidianità (Federighi 2009, 139). La risultante di questo genere di formazione è, evidentemente, costituito da conoscenze di tipo tacito ed anche da una modifica dei comportamenti e «la loro esplicitazione è la soluzione che sta alla base della piena acquisizione di consapevolezza e della costruzione di un 'discorso' che divenga oggetto di comunicazione tra gli attori presenti nel contesto» (Federighi 2009, 145). La costruzione di itinerari improntati sulla riflessività permetterebbe di utilizzare consapevolmente l'esperienza pratica quale via privilegiata per facilitare apprendimenti significativi, cosicché le situazioni di lavoro divengano il luogo prescelto per agire sulla realtà ed apprendere attraverso di essa. Riflettere sulla pratica vuol dire, allora, rintracciare le vie che hanno condotto ad una determinata scelta di azione e, ancor prima, ad una certa interpretazione del fenomeno in questione, in modo da costruire una sorta di mappatura delle strade che collegano il pensiero e l'azione, affinando il proprio senso di orientamento e rafforzando la capacità di controllo sulla realtà. Il trovarsi davanti ad una situazione problematica, o meglio immersi in essa, potrà non suscitare, allora, sentimenti di timore o di inadeguatezza, ma divenire un'opportunità attraverso la quale sperimentarsi, migliorare le competenze possedute e costruirne di nuove.

Riferimenti bibliografici

Argyris C., e D. Schön. 1998 (1978). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodologia e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Bateson, G. 1977 (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Boncinelli, E. 1999. *Il cervello, la mente e l'anima*. Milano: Mondadori.

Colombo, M. 2005. "Dalla riflessività alle pratiche riflessive. La "svolta creativa" in educazione." In *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, a cura di M. Colombo, 7-31. Milano: Vita e Pensiero.

Dewey, J. 1986 (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla Formazione* 12 (1/2): 133-51.
Federighi, P. 2012. "L'embedded learning o la formazione incorporata." In *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, a cura di P. Federighi, G. Campanile, e C. Grassi, 17-24. Pisa: ETS.
Federighi, P. 2015. "Impostare un percorso di formazione ai diritti umani incorporata nel lavoro." In *La formazione ai diritti umani nel sistema penale*, a cura di P. Federighi, e F. Torlone, 121-34. Firenze: Firenze University Press.
Kelly, G. A. 2004 (1955). *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Milano: Cortina.
Lave J., e E.Wenger. 2006 (1991). *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
Lazzari, A., Picchio, M. C., e T. Musatti. 2013. "Sustaining ECEC Quality through Continuing Professional Development: Systemic Approaches to Practitioners' Professionalization in the Italian Context." *Early Years: An International Journal of Research and Development* 33 (2): 2-13.
Manini, M. 2001. "Didattica generale e didattiche disciplinari. Alcune proposte per la formazione degli insegnanti." In *Didattica generale*, a cura di V. Gherardi, e M. Manini, 1-7. Bologna: CLUEB.
Mezirow, J. 1991. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. 2003. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Mortari, L. 2009. *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
Mortari, L. 2011. "La qualità essenziale della riflessione." *Educational Reflective Practices* 1: 145-56.
Roldão, M. 2008. "Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva." *Annali della Pubblica Istruzione* 1-2: 47-62.
Sasso, L., Lotti, A., e L. Gamberoni. 2003. *Il tutor nelle professioni sanitarie*. Roma: Carocci.
Schön, D. A. 1993 (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia per la pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
Schön, D. A. 2006 (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
Stigmar, M. 2016. "Peer-to-peer teaching in higher education." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24 (2): 124-36.
Wenger, E. 2006 (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
Zannini, L. 2005. *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini.

Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta

Liliana Dozza

Abstract: Il saggio evidenzia – avvalendosi della presentazione e discussione di uno *Studio di caso* – l'enorme potere intrinseco della formazione e della ricerca sulla formazione *in* e *per* l'età adulta. Tale *Studio di caso* riguarda il fabbisogno formativo per una buona qualità dei Servizi Residenziali per gli Anziani (SRA) di una Città del nord Italia ed è stato condotto in coerenza con l'impianto teorico-metodologico della *Grounded Theory* e della Ricerca-Azione Partecipata (RAP). Permette di cogliere 'in *nuce*' alcuni processi di un cambiamento generativo e umano che prendono forma nell'esplicitazione della necessità/volontà di apportare cambiamenti migliorativi a livello di *Formazione in servizio*, *Formazione scolastica*, *Organizzazione* dei SRA. In sintesi, emerge la consapevolezza della *valenza trasformativa intrinseca nelle professioni* di assistenza e di cura. Si considerano, infine, i limiti della ricerca – condotta in tempo di Covid-19 – e anche la molteplicità dei fattori che hanno innescato questo avvio di cambiamento, nonché le difficili prospettive di questo lavoro di RAP, considerate le drammatiche criticità del contesto storico-sociale e geopolitico attuale.

Keywords: Formazione in età adulta, Servizi residenziali per anziani (SRA), Ricerca-Azione partecipata (RAP).

Il presente contributo si colloca entro una concezione di *formazione* intesa come sistema di percorsi/*pratiche inter e intrasoggettive* di generazione di valore, basate su *processi di co-evoluzione,* che riguardano le differenti età della vita e si sviluppano nei micro, meso e macro-contesti del vivere quotidiano. La formazione comporta sia cambiamenti individuali, conseguenti a processi adattivi di evoluzione della mente (Bateson 2000; Cometa 2018; Calabrese 2020) sia cambiamenti socio-culturali che si 'condensano' nei grandi movimenti/paradigmi epocali (approcci pragmatico, cognitivista, razionalista, problematicista; interattivo-costruttivista, ecologico-sistemico/relazionale; fenomenologico-ermeneutico; trasformativo ed emancipativo) che danno forma e significato alle narrazioni e alla vita (Dewey 1971, 1996; Dewey e Bentley 1965; Husserl 1965; Gadamer 1983; Margiotta 2009; Frabboni e Pinto Minerva 2013).

1. La formazione in età adulta

La formazione e la ricerca sulla formazione per l'età adulta (Knowles 1970; Federighi 1984, 2013, 2017, 2018) fanno riferimento alla molteplicità delle oc-

Liliana Dozza, Free University of Bozen-Bolzano, Italy, liliana.dozza@unibz.it, 0000-0001-8707-0455

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Liliana Dozza, *Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.08, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 101-118, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

casioni formative *formali*, *non formali*, *informali* e valorizzano la multidimensionalità delle esperienze, competenze, storie dei soggetti in formazione, includendo nel proprio campo di ricerca la dimensione delle istituzioni/organizzazioni politiche, pubbliche e private.

La ricaduta della formazione sulla crescita personale non ha sempre segno positivo: per esempio, se è di tipo *bancario* (Freire 1971), «assume il ruolo di agente educativo delle persone con cui entra in rapporto, ma nega loro la possibilità di divenire soggetto capace di utilizzare l'educazione in funzione della trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro» (Federighi 2018, 12). In questo senso, l'Educazione degli Adulti può considerarsi una dimensione della pratica sociale in grado di influenzare la costruzione dell'identità evolutiva, personale e professionale dei soggetti e può costituire la matrice generativa che consente loro di coniugare le forme del proprio percepire, attribuire/costruire significati, ossia di *esistere*.

Per effetto della flessibilità/permeabilità ai contesti e del mandato sociale che la caratterizza, la formazione ha, infatti, un *potere intrinseco* enorme – di segno positivo e/o negativo – perché può trasmettere o smascherare ideologie e false comunicazioni e può inibire o liberare modi di pensare-percepire-vedere-lavorare-vivere la realtà. In forza di questo potere, viene riconosciuta come mediatore necessario e insostituibile della realizzabilità del potenziale umano e come motore dello sviluppo economico e sociale.

> Il *potere educativo* si sostanzia della possibilità di determinare le regole in base alle quali i soggetti si formano. Tale potere si esercita attraverso la determinazione delle strategie della formazione, le politiche, l'organizzazione dei sistemi, la gestione degli istituti, la progettazione e programmazione delle attività formative, la determinazione dei modi in cui gli individui debbono comportarsi al loro interno, cosa devono apprendere e come vengono valutati (Federighi 2018, 16).

E tale potere riguarda il *livello micro* (potere di scelta, valenze educative indotte e/o presenti negli ambienti di lavoro) e il *livello meso* (contenuti, tempi, sedi, modalità di formazione predeterminate oppure negoziate dall'apparato organizzativo che dirige l'offerta formativa) ed è condizionato dal contesto storico-culturale più ampio.

Riteniamo che le caratteristiche costitutive di una formazione ri-generativa *in* e *per* l'età adulta siano:

- il posizionamento con riferimento a una prospettiva umanistica che ponga al centro il tema del cambiamento sociale e della mente umana in una realtà che è co-generata;
- la *scelta* di uno 'sguardo' plurale e interdisciplinare che dia forma a un 'pensiero complesso';
- la *scelta etica* di fare formazione e ricerca educativa e formativa con lo scopo di garantire: (1) il continuo ri-dislocarsi della formazione nella società complessa; (2) l'impegno ad affiancare insegnanti e professionisti dell'educazione in percorsi/processi di riflessività e ricerca partecipativa; (3) il riconoscimento, a livello sociale e politico, dell'intrinseco potenziale di ri-generazione umana e sociale delle professioni relative all'educazione, alla cura, al governo (Margiotta 2015; Ceruti e Bellusci 2020; Donati e Maspero 2021).

Il potere educativo intrinseco e il sistema di aspettative relative alla formazione e alla ricerca per la formazione porta i soggetti in formazione e i ricercatori più consapevoli a chiedersi: (a) se e come sia possibile, nella ricerca relativa ai terreni dell'educativo e del formativo, perseguire un'*asseribilità garantita* e «misurarne la tenuta» senza cogliere «una sorta di deriva del valore stesso della cultura della formazione, tanto sul piano teorico-fondativo quanto sul terreno progettuale» (Tomarchio 2015, 25); (b) se e come sia possibile non farsi condizionare dai contesti/sistemi istituzionali, così come dai punti di vista/paradigmi che li sottendono e li 'governano'; (c) se e come sia possibile – in un quadro in cui la giustizia di mercato prevale sulla giustizia sociale – «contrastare l'aumento delle disuguaglianze piuttosto che accompagnarle» (Federighi 2018, 31).

2. Il cambiamento organizzativo e umano in una realtà che viene co-generata

All'interno della concezione di Educazione Permanente presentata, scegliamo di delimitare le nostre riflessioni ai percorsi, risultati e prospettive di una Ricerca-Azione Partecipata (RAP)[1] relativa al fabbisogno formativo dei Servizi Residenziali per Anziani (SRA) di una città del nord Italia (denominata Città) che ci ha permesso di cogliere sul nascere significativi processi di cambiamento della consapevolezza delle proprie potenzialità in quanto operatori e professionisti, nonché dell'importanza del contesto relazionale dei SRA per ospiti e operatori.

2.1 Descrizione del Progetto di ricerca

Il Progetto, intitolato Servizi Residenziali per Anziani (SRA) "Formazione alla relazione di cura e a un abitare attivo e co-partecipato"[2], ha coinvolto quattro strutture residenziali con caratteristiche differenti, dipendenti dall'Azienda Sanitaria Locale.

Il mandato dei committenti (Azienda Sanitaria Locale e Scuola per le Professioni Sociali) – basato sulla richiesta di 'cogliere l'anima' di chi opera dentro le Residenze per orientare la formazione per un cambiamento migliorativo – è sintetizzato nella *domanda di ricerca*: «Quale formazione per una buona qualità del servizio?».

L'obiettivo della ricerca è quindi quello di individuare il *fabbisogno formativo* dei Servizi Residenziali per Anziani (SRA) della Città.

Metodologia, Strumenti e Fasi della Ricerca. Si tratta di uno *Studio di Caso* (Yin 1994, 2006) condotto adottando un approccio teorico-metodologico di

[1] La Ricerca-Azione Partecipata (RAP) più che come una teoria o una metodica, può essere definita come una «famiglia di approcci» (Reason 1994; Reason e Bradbury 2006; Bartoletto 2006). Il suo scopo principale è quello di porre la ricerca al servizio di una comunità interna a un'istituzione/organizzazione o di un territorio, attraverso l'attivazione di pratiche partecipative, con la finalità del bene comune.

[2] La Ricerca è stata condotta da chi scrive con Michele Cagol e Katia Fontana, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Ringrazio entrambi per la preziosa collaborazione.

Ricerca-Azione Partecipata, che si caratterizza per l'opzione epistemologica ermeneutico-interpretativa[3].

Il percorso è articolato in cinque fasi: stato dell'arte; analisi di contesto; raccolta dei dati tramite analisi di documenti, *Focus Group* (*FG*) e interviste agli attori in campo: operatori, figure di sistema, dirigenza, ospiti, familiari; analisi e discussione dei risultati; report e restituzione.

La pandemia da Covid-19, da un lato, ha comportato delle restrizioni per cui le interviste a testimoni privilegiati (che prevedevano una triangolazione degli sguardi dei differenti attori in campo) sono state limitate a operatori, figure di sistema e dirigenza; dall'altro, ha comportato, su richiesta della committenza, una seconda fase di *FG* e interviste da svolgersi nella primavera del 2021, a distanza di quasi due anni dalla precedente, non prevista nel *timeplan*. Le ragioni? La pandemia 'bloccava' ogni possibilità di ulteriori incontri e/o di interventi di formazione. Inoltre, serviva fare il punto per cogliere se alcuni cambiamenti apportati nella formazione e organizzazione istituzionale (focalizzati su relazione, demenze, collaborazione tra i piani) si fossero consolidati e quale fosse la situazione dopo il *lockdown*.

L'analisi dei dati è stata condotta in coerenza con l'approccio teorico-metodologico della *Grounded Theory*, rispettando i principi della simultaneità di codifica e raccolta delle informazioni, della ricorsività dei passaggi e di un graduale innalzamento del livello di astrazione in un processo a spirale aperta[4].

Nella sintetica illustrazione che forniamo, teniamo distinte le categorie emerse prima della pandemia e dopo la stessa, per poi confrontarle nella discussione. A questo scopo, si riportano le corrispondenze codice-struttura in relazione alle due fasi di interviste: M1a, M2a, M3a, M4a (prima fase-2019). M1b, M2b, M3b, M4b (seconda fase-2021). Di seguito un esempio dalla codifica aperta (Allegato 1-2019) e uno dalla codifica assiale (*Database 1*-2019).

[3] Questo approccio, in cui la 'realtà' è soggetto conoscente e attivamente partecipe, forza *sia* la soggettività *sia* il controllo intersoggettivo, e ciò non semplifica, come vedremo, il lavoro di ricerca. Anzi. La RAP, infatti, non può operare secondo la logica monologica e unitaria specifica della ricerca scientifica e ciò la espone ad atteggiamenti di diffidenza o di rifiuto da parte della comunità scientifica (Hammersley 2013). Inoltre, può incontrare molteplici difficoltà: nella triangolazione di quadri concettuali differenti, nel governo del processo di ricerca, nelle dinamiche del processo negoziale, nel garantire alla negoziazione il tempo necessario, nel sostenere la pressione (esercitata da politici e amministratori) dell'attesa di ricadute in tempi molto stringenti, nonché nell'affrontare la possibilità di disattenderne le aspettative.

[4] Sono state svolte le tre fasi – di *codifica aperta*, *codifica assiale* e *codifica selettiva* (Strauss e Corbin 1998). Nella fase di *codifica aperta* si è ascoltata la registrazione audio e trascritta ogni singola intervista, si è assegnato a ciascun intervistato un codice collegato ai dati personali, raccolti su una scheda a parte assieme al consenso informato per il trattamento dei dati. Ogni intervista trascritta è stata letta più volte per individuare le diverse possibilità di interpretazione, successivamente sono state riprese le stringhe di risposta sembrate più significative e sono state riportate nel *database*, raggruppate in macrocategorie.

Tabella 1 – Allegato 1: Stralcio da un *Focus Group* condotto nel 2019.

8 novembre 2019	M1a	
Testo	Descrizione sintetica Stringhe di testo	Etichetta Codifica aperta
No, parlando di storia effettivamente questo è un dato di fatto: siamo in un momento di **salto**, di passaggio da una situazione precedente che era, che è stata stabile anche per anni perché c'era, non so, il direttore di ripartizione che prima è stato direttore di casa di riposo e quindi ha dato un'impronta forte anche; e adesso, da un paio d'anni sono cambiati tutti insomma, o quasi, e quindi è veramente una fase di passaggio da così a così.	Salto Passaggio verso una nuova organizzazione	Passaggio verso una nuova organizzazione (storia)
Per cui intanto si tiene, ci mancherebbe, volentieri, abbiamo trovato tante cose fatte e molto ben organizzate; però, di fatto, il fatto che **cambino le persone cambia un po'**… Può essere anche una bella occasione per…	Cambiano le persone Cambia il modo di lavorare	Cambiamenti
E sì è l'occasione in cui certe cose […] **certi legami si allentano e si possono ricostruire in maniera diversa** ecco.	Certi legami si allentano	
Era già importante dire **che prima era un luogo di lungodegenza che era stato strutturato a fini sanitari**, invece che è già molto perché ti giustifica la struttura, le caratteristiche della struttura e **forse un iniziale modo di cambiare da lungodegenza a servizio per anziani**. Quindi già quello…	prima era un luogo di lungodegenza che era stato strutturato a fini sanitari forse un iniziale modo di cambiare da lungodegenza a servizio per anziani	
Questo è il nocciolo della questione però appunto, ce la stiamo cercando… Anche perché per fortuna ad esempio l'anno prossimo ci rifaranno tutto il giardino quindi riusciremo anche ad utilizzare gli spazi esterni. **Dovremmo fare anche un giardino Alzheimer** e renderlo più vivibile insomma. Perché adesso se vedete c'è un gran piazzale, un grande spazio attorno, ma è totalmente inutilizzabile.		Desiderata Giardino Alzheimer

Tabella 2 – *Database 1* – Stralcio di stringhe di testo da un *Focus Group* condotto nel 2019.

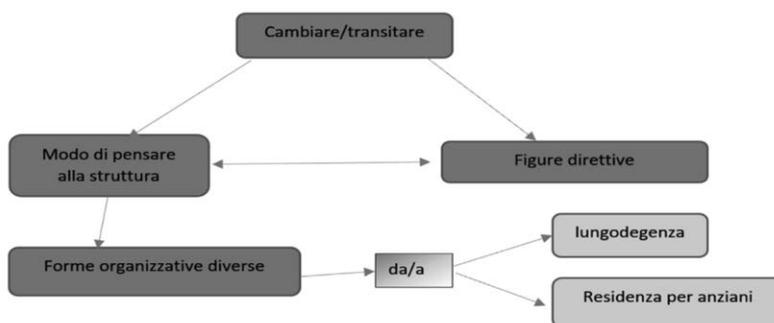
Macro categorie	M1a	M2a	M3a
B. La struttura nel suo aspetto umano	Si pensa come struttura. A cuore il residente. Ripristino moka del caffè per rendere più umano il contesto. Togliere l'effetto disumanizzante. Curare il commiato (lutto). Ora c'è un bel clima collaborativo. Ricambio continuo di operatori che lavorano sempre al secondo piano (sono 4 piani) se non facciamo tutti la stessa linea… si scompensano. Operatori che ruotano: se lavorano al primo devono capire come gestire queste persone. Un operatore, dopo l'assistenza, si prende cura delle loro esigenze personali. Hanno imparato a scendere da soli al bar. Conoscere le caratteristiche dei residenti perché non si scompensino (abbiano crisi). Guardare il cambiamento per evitare le crisi.	La struttura ospedaliera incide sulla divisione degli spazi. Sembra fredda. Ma è una casa molto viva, c'è sempre musica. Adesso si lavora per struttura, si aiutano fra i moduli, si gira fra i piani. I moduli si differenziano per l'utenza: primo modulo con cure estensive (disturbi comportamentali), secondo modulo (2° e 3° piano) con degenze normali; quarto piano con temporanei. La routine è standard.	Hai il diritto di parlare la lingua che vuoi e il dipendente deve rispondere nella lingua corrispondente. Gli operatori hanno il patentino linguistico. Al diurno abbiamo anche la parte sanitaria. La formazione è prettamente sanitaria. Gli ospiti con Alzheimer sono a rischio fuga, la porta è chiusa. Il personale: da tre anni e mezzo sono cambiate tutte le figure di riferimento. Turn-over pazzesco. Sui piani c'è uno zoccolo duro di chi è di ruolo. Metà del personale è stabile e metà cambia. Questione di contratti 4° e 5° livello

2.2 Analisi e confronto dei dati emersi: 2019 e 2021

Il processo di analisi dei dati ci ha permesso di creare delle macrocategorie con relative sottocategorie e di rappresentare le interconnessioni createsi in Mappe (che abbiamo denominato 'Schema'). Abbiamo tenuto distinti i dati relativi a *Focus Group* (*FG*) e interviste del 2019 da quelli del 2021. Inoltre, teniamo a precisare che: alcuni partecipanti ai *FG* del 2021 non sono gli stessi del 2019[5] e che in questa fase (a causa delle restrizioni dovute al Covid-19), le interviste vengono condotte tramite Google Meet, laddove nel 2019 gli incontri erano in presenza.

Nel 2021, i ricercatori invitano a riflettere sul quesito posto nelle prime interviste alla luce della particolare esperienza vissuta durante la pandemia: «Quali esigenze di formazione per un cambiamento migliorativo e per il benessere per loro e dei residenti?»

Di seguito proponiamo alcune Mappe create a seguito della *codifica assiale*[6].

Nei *FG* e interviste del 2019 viene raccontata innanzitutto la *Storia delle strutture* (Schema 1): essa è incentrata sull'idea del 'cambiare, transitare' e condensa le trasformazioni avvenute nel tempo, da lungodegenze strutturate a fini sanitari a residenze per anziani, con differenti forme organizzative e modalità gestionali. Al riguardo, in un'intervista si dice: «Volevo dirvi innanzitutto che questa casa [...] era *un'appendice* dell'ospedale in pratica». Questo si coglie nell'aspetto architettonico e nella 'rigidità' della struttura.

Schema 1 – Storia delle strutture.

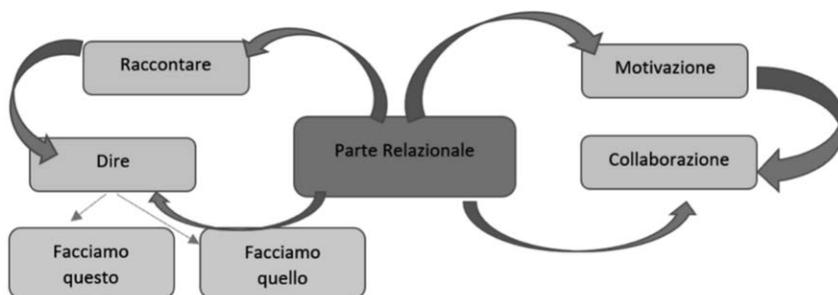
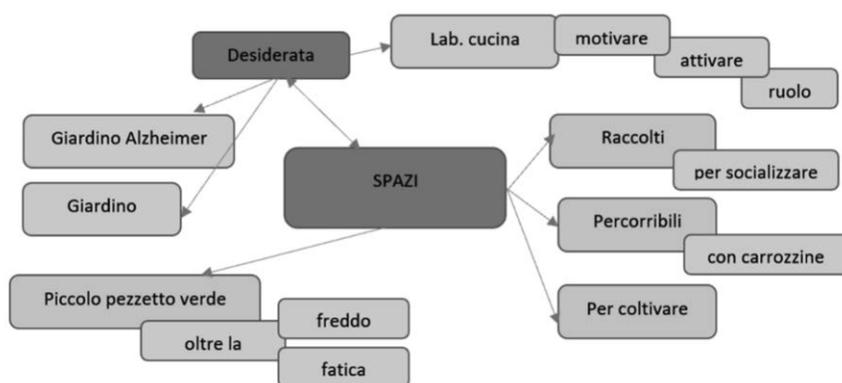
[5] Partecipano ai *FG* e alle interviste di questa seconda fase sette persone più i due ricercatori per la struttura M1b, sette più i due ricercatori per la struttura M2b, un ampio gruppo più i due ricercatori per la struttura M3b, quattro più i due ricercatori per la struttura M4b.

[6] Il processo di categorizzazione e condensazione della *codifica aperta* ci ha permesso di collegare ogni categoria a sottocategorie mantenendo la complessità dei dati ed evidenziando le relazioni createsi (*codifica assiale*), le cui interconnessioni sono state sintetizzate in Mappe (denominate 'Schema'), che connettono i concetti intorno a nuclei principali, quali: cambiare-transitare, umanizzare, accompagnare figure di sistema, formare, cambiare cultura organizzativa, ecc. Tra le macrocategorie emergenti dai *FG* figurano: la storia della struttura; la struttura nel suo aspetto umano (vedasi Tabella 2 – Database 1 – *Stralcio di stringhe di testo da un Focus Group* condotto nel 2019*)*; il confronto fra strutture con l'estensione relativa alla cura del commiato; la struttura organizzativa con l'estensione relativa all'animazione; le necessità; i desiderata; le intenzioni; la formazione, ecc.

Emerge anche forte l'idea di *umanizzare* il contesto (Schema 2) attraverso le azioni-intenzioni di 'prendersi cura' di *routine* come le uscite e dell'animazione, 'curare il commiato (lutto)', 'integrare' anche le persone con Alzheimer e/o con problemi psichiatrici cogliendo i piccoli cambiamenti e prestando attenzione alle esigenze personali per capire come gestire la situazione senza creare scompensi, collaborando tra gli operatori.

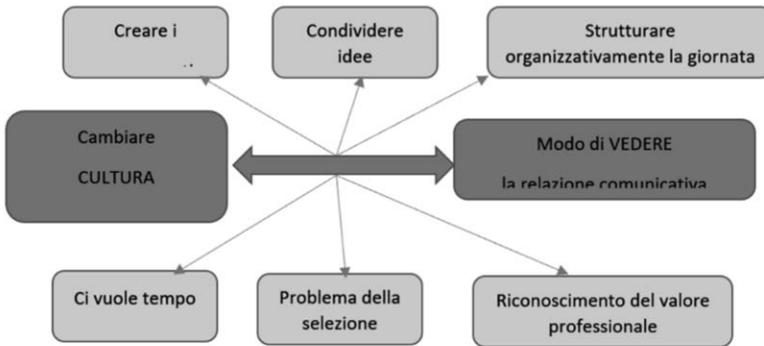
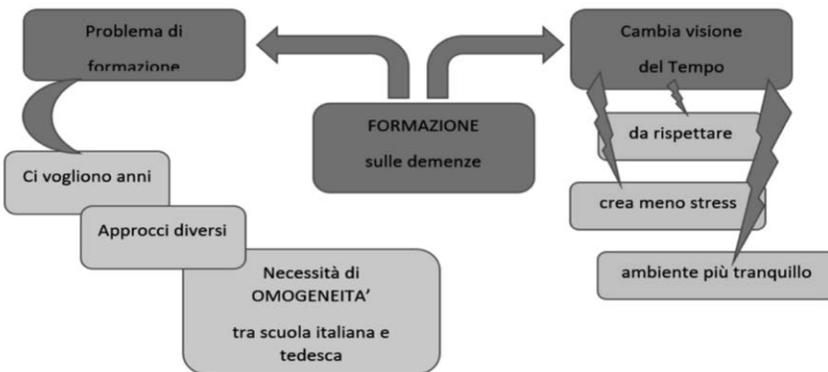
Schema 2 – La struttura nel suo aspetto umano.

Mentre le scelte di *umanizzare* il contesto emergono sia nei *FG* del 2019 che in quelli del 2021, le esigenze avvertite dopo la cesura/crisi del Covid-19 – da noi denominate *Necessità* – cambiano significativamente. Altrettanto dicasi per il sistema di aspettative: mentre nel 2019 potevamo definirle *Desiderate*, nel marzo 2021 si connotano piuttosto come *Intenzioni*, considerata la carica pro-attiva/vitale che le sostiene e, soprattutto, la presa di coscienza di gruppo che le sottende. Perciò, troviamo utile descrivere e confrontare i differenti schemi, emersi nelle due rilevazioni.

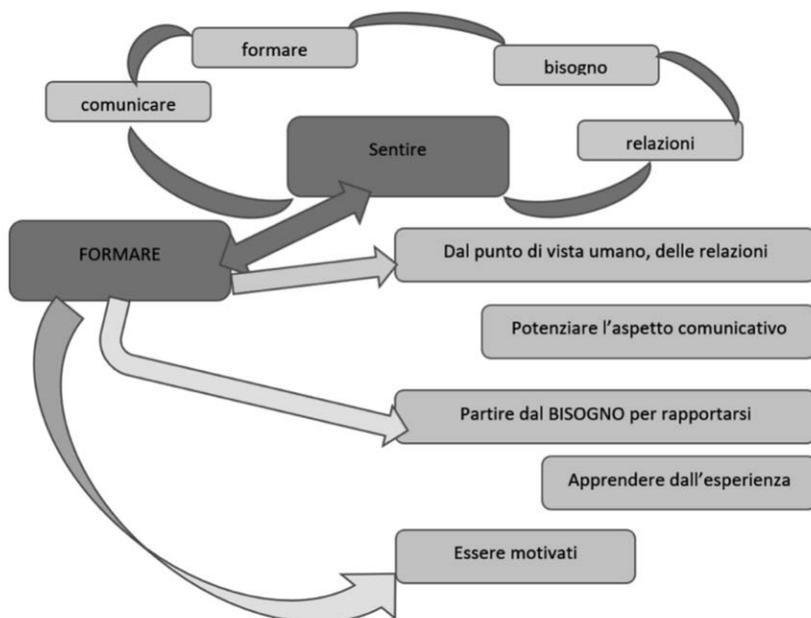
Nel 2019, al centro della Mappa – Schema 3 - 2019: *Necessità* – stanno gli 'spazi' che dovrebbero essere modificati: 'raccolti' per favorire la socializzazione, 'percorribili' con le carrozzine, 'utili'. Inoltre, si esprime la necessità e il desiderio di realizzare un 'giardino Alzheimer' (e/o semplicemente un giardino) così come un laboratorio di cucina che restituisca un ruolo attivo agli ospiti e motivazione al personale. Coerentemente, nell'estensione Schema 3a - 2019: *Desiderata*, si esprime l'esigenza di aver cura della relazione con gli anziani. Si spiega, per esempio, che il sentire raccontare e descrivere «facciamo questo, facciamo quello» alimenta la motivazione e la collaborazione reciproca.

Schema 3 – 2019: *Necessità*.

Schema 3a – 2019: *Desiderata*.

Nel 2021, al centro della Mappa – Schema 4 - 2021: *Necessità* – troviamo la 'formazione', con particolare attenzione alle demenze; una formazione che «cambia la visione del tempo» e richiede flessibilità nelle procedure[7]. Coerentemente, nell'estensione della Mappa – Schema 4a - 2021: *Intenzioni* –si dichiara che serve creare i presupposti per il cambiamento della cultura organizzativa: occorre tempo, condividere le idee, mettere a punto il contesto e i ritmi della giornata. Operativamente, in una delle strutture coinvolte, ci si è avviati verso questa strada attraverso la condivisione delle idee tra operatori[8].

[7] Si portano degli esempi: «C'erano operatori che si ostinavano a dover lavare e cambiare un pannolino a un signore che no, non voleva cambiarselo. Anche adesso quando abbiamo dei casi ne parliamo, ma se per questo è no, è no. Tra mezz'ora forse sì. Adesso è no. Oppure va un altro operatore, o vado io, finché riesci. Manca questa formazione per l'approccio con la persona con demenza».

[8] Si dice: «No, io dico solo che essere appoggiati con le tue idee anche da un [...] giovane, ti fa piacere. Lui la pensa così. Io parlo, parlo con uno così. Perché magari ha un'idea anche lui di

Schema 4 – 2021: *Necessità*.

Schema 4a – 2021: *Intenzioni*.

Precisamente, della Mappa – Schema 5 - *Formazione* – risultano centrali il 'sentire' (il bisogno degli ospiti, la motivazione a costruire relazioni, a comunicare) e il 'formare' non solo da un punto di vista tecnico, ma anche da un punto di vista umano imparando a partire dal bisogno dei residenti per relazionarsi e anche apprendere dall'esperienza.

come lavorare con queste persone».

Schema 5 – *Formazione*.

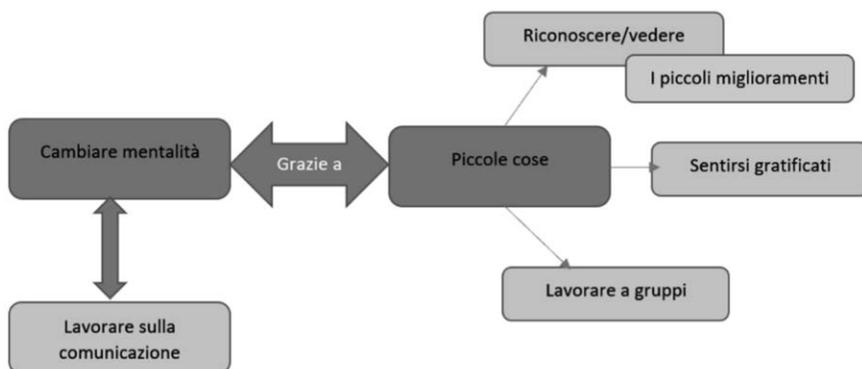
Una prima sintesi, frutto della lettura delle interviste e dall'intreccio con le stringhe di testo e le etichette dei database comparativi, ci permette di evidenziare i seguenti punti.

1. *Necessità di una formazione*, che corrisponda alle reali caratteristiche dell'utenza cambiata per età, povertà, solitudine, tipologie di demenza, patologie psichiatriche, dipendenze.
   (a) Nei *FG* e interviste del 2019, come si è detto, si riconosce l'importanza di una formazione in servizio che si focalizzi su una buona relazione con i residenti per *umanizzare il contesto*: sapere comunicare, formazione specifica sulle demenze, tempi più distesi anche in considerazione del fatto che è cambiata la tipologia di utenza.
   (b) Nel 2021, accanto alla richiesta di formazione relativa a dinamiche relazionali, demenze e patologie psichiatriche, vengono avanzate precise proposte sulle modalità di *Formazione in servizio*. Si chiede una formazione *che privilegi il gruppo rispetto al singolo*, focalizzata sulla riflessione sull'esperienza, che metta a frutto la condivisione delle competenze degli operatori e dei professionisti che operano nei SRA, guidata da un facilitatore esterno (una sorta di *coaching* e/o supervisione). Si ipotizza: (1) di creare una 'cabina di regia' che raccolga le richieste di formazione dei singoli per poter farne una scrematura e organizzare la formazione; (2) di poter accedere a formazioni diverse dal proprio ruolo, per capire come un altro professionista legga le situazioni condivise nel quotidiano; (3) di prevedere incontri tra operatori e professionisti dei SRA.

2. Riguardo alla *Formazione scolastica* e dei tirocinanti (Schema 6), nel 2019 emergono alcune criticità legate al curricolo formativo e altre connesse con il contesto lavorativo dei SRA. Su questo aspetto si ritorna nel 2021 approfondendo l'analisi secondo la prospettiva degli operatori dei SRA: emerge la parola-chiave 'scegliere' e la sottocategoria 'forti tassi di abbandono' scolastico. Si ritiene che molti studenti scelgano per necessità di un lavoro, altri (soprattutto persone immigrate) per passare a un lavoro migliore e più sicuro, altri senza avere un'idea di ciò che li aspetta o indotti dai genitori. Si formula l'ipotesi che gli elevati tassi di abbandono, oltre che dalla carente motivazione, possano dipendere da una preparazione al tirocinio troppo breve, dalle difficoltà dei SRA nell'affiancamento dei tirocinanti causate da mancanza di tempo, cambio continuo di referente/turni di lavoro o da un lavoro svolto come in una 'catena di montaggio'. Si suggerisce un orientamento mirato nella fase della pre-iscrizione[9] e un'attenta selezione in entrata. Si ritorna sul problema della *Formazione scolastica*, ma con consapevolezze nuove. Si è acuita la necessità che le scuole propongano una formazione che comprenda aspetti sanitari e che armonizzi il più possibile il profilo e il curricolo formativo per Operatore Socio Assistenziale (OSA) e Operatore Socio Sanitario (OSS). Ritengono che un tale nuovo profilo dovrebbe essere riconosciuto anche a livello contrattuale, per valorizzare una professionalità che, a fronte delle nuove complessità, deve diventare sempre più articolata.

Schema 6 – *Tirocinanti*.

[9] Si suggerisce di ripristinare, nella fase della pre-iscrizione, una modalità di orientamento sperimentato nel passato che consisteva nell'inserire i ragazzi nei SRA per un mese e mezzo durante il periodo estivo.

3. I dati dei *FG* e interviste del 2021 – Schema 7 - *Punti di Forza e/o di Sviluppo* – sono sintetizzati nel progetto di 'cambiare la mentalità' per cambiare l'organizzazione attraverso un lavoro sulla/nella comunicazione e centrato sul gruppo. Si sottolinea che «imparare a riconoscere i piccoli miglioramenti, rispetto alle piccole-grandi cose attuate, gratifica e la gratificazione incrementa la motivazione, l'investimento personale, la collaborazione». I vantaggi del lavoro di gruppo e della formazione di gruppo sono apprezzati da tutti, ma vengono esplicitati in particolare dagli operatori e professionisti di una delle quattro strutture, i quali – nel *FG* del 2021 – intervengono presentandosi come *gruppo*[10].

Schema 7 – *Punti di Forza e/o di Sviluppo.*

3. Risultati

Il confronto dei dati emersi dalle rilevazioni effettuate nei periodi novembre-dicembre 2019 e marzo-aprile 2021 permette di cogliere quali nuclei di interesse permangono e come si modificano.

Riprendendo i concetti e le sintesi elaborate nella *codifica assiale*, è stato possibile evidenziare nella *codifica selettiva* la dimensione del sistema e una sua ridefinizione in tre nuclei: *Formazione in servizio*, *Formazione scolastica*, "Struttura organizzativa", strettamente interconnessi tra di loro, collegati con i dati delle interviste e radicati nel contesto.

Rimane e si amplifica il tema relativo alla *Formazione in servizio*: emerge in modo sconvolgente e *sanificatore* la componente relazionale come elemento di

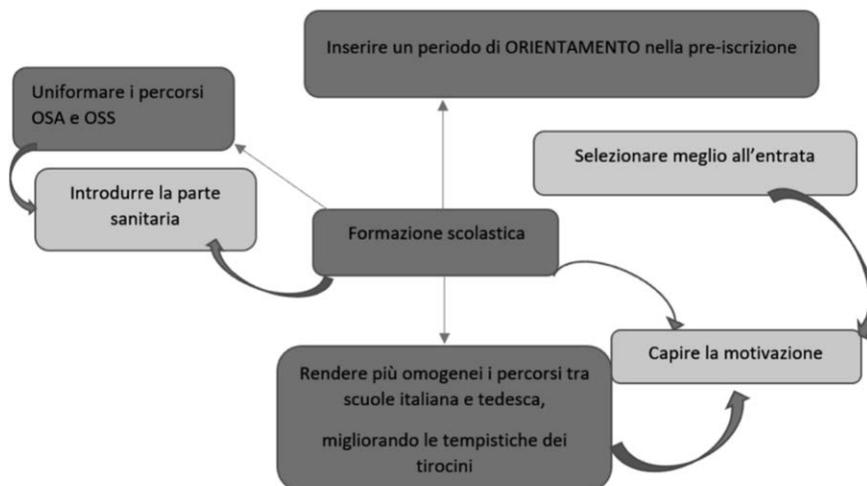
[10] Nelle note di campo si annota che, in particolare nel *FG* della struttura codificata con M3b, le persone che intervengono lo fanno a nome del *gruppo*. Dagli interventi si evince la consapevolezza/intenzione di essere e/o di poter essere: (a) un gruppo di operatori che si occupa di un gruppo di residenti; (b) un contenitore sicuro per i residenti, che riesce a fornire un clima accogliente, a progettare in collaborazione le attività e a fare un piccolo bilancio giornaliero. Segnalano quali cambiamenti si debbano fare o mantenere e in quale modo realizzarli. La situazione di pandemia, come viene dichiarato dai partecipanti, ha fatto da collante per superare le difficoltà giornaliere e, soprattutto in una delle quattro strutture, ha portato alla luce una linea di pensiero condivisa.

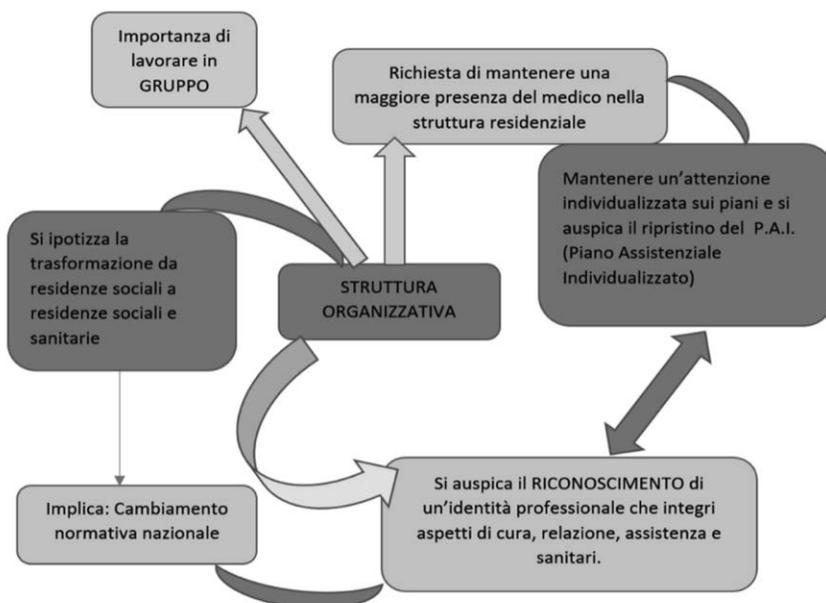
forza per superare la situazione di crisi determinata dal Covid-19; si riconosce l'importanza di una *visione* condivisa per creare i presupposti di un cambiamento di cultura/mentalità organizzativa; si riconosce il valore di uno scambio di conoscenze con le altre figure professionali e si chiede una formazione relativa alla comunicazione/relazione e alle demenze, ma anche alle competenze sanitarie di base; si propone di istituire una 'cabina di regia' che accolga le richieste di formazione. Si ribadisce l'importanza di una formazione congiunta e di gruppo che valorizzi e integri il modo di vedere delle diverse figure professionali.

Schema 8 – *Formazione in servizio* (corsi di aggiornamento).

Riguardo alla *Formazione scolastica*, viene esplicitata la richiesta di armonizzare i percorsi tra le scuole, di migliorare tempistiche e preparazione/affiancamento dei tirocini, di comprendere la motivazione (orientamento pre-iscrizione, selezione in entrata) per questo tipo di lavoro; inoltre di integrare nel profilo formativo in uscita le competenze sociali con quelle sanitarie, connettendo formazione e profili formativi in uscita di OSA e OSS.

Quanto alla *Struttura organizzativa* viene proposto di mantenere un'attenzione individualizzata sui piani (moduli) e il ripristino del P.A.I. (Piano Assistenziale Individualizzato). Si auspica il riconoscimento di un'identità professionale che integri aspetti di cura, relazione, assistenza e sanitari (richiedendo anche di mantenere una maggiore presenza del medico nella struttura residenziale)[11]. Si rimarca l'importanza del lavoro di gruppo. Inoltre, le proposte fatte vanno nella direzione di una trasformazione dei SRA da residenze sociali a residenze sociali e sanitarie.

[11] Si prospetta la trasformazione dei SRA da residenze sociali a residenze sociali e sanitarie (e un conseguente cambiamento della normativa nazionale).

Schema 9 – *Formazione scolastica*.

Tra le criticità segnalate: un eccesso di *turn-over* e di cambiamento delle figure di riferimento, estrema eterogeneità della tipologia dei residenti, un rapporto numerico insufficiente tra operatori e ospiti, l'età avanzata della maggior parte del personale.

Schema 10 – *Struttura organizzativa*.

4. Discussione e conclusioni

A conclusione di questa ricerca focalizzata sulla formazione in età adulta ci preme innanzitutto precisarne i limiti. Avrebbe dovuto – Covid-19 permettendo - coinvolgere l'altra parte del 'mondo' dei SRA – gli ospiti e i loro familiari – ma ciò non è stato possibile. Peraltro, la ricerca ha permesso di individuare con chiarezza la *core category*[12] nella 'Valenza trasformativa intrinseca nelle professioni'. Inoltre, permette di essere funzionali, operativi e, nello stesso tempo, aperti alla modificabilità, così come previsto da ricerche svolte con il metodo della *Grounded Theory* (Tarozzi 2008).

Ci si può chiedere: «le proposte fatte rischiano di sortire in una sanitarizzazione delle residenze per anziani? Sono una rivendicazione di un maggiore riconoscimento sociale ed economico di queste *professioni per il sociale*, spesso considerate di profilo più debole di quelle sanitarie? Sono il risultato di un processo trasformativo che non può mai essere monologico, lineare, semplificato?»

Sulla base dei dati raccolti, registriamo un'esplicita ri-definizione del contesto di lavoro da parte dei partecipanti e una ri-strutturazione cognitivo-emotiva che valorizza le potenzialità trasformative individuali e di gruppo degli operatori e professionisti impegnati nei SRA considerati[13].

Certamente la cesura/crisi provocata dall'evento del Covid-19 e 'superata per non implodere' ha allargato lo spazio di libero movimento in senso fisico e psicologico (Lewin 1972a, 1972b) e ha generato: (a) una trasformazione nella disposizione e apertura personale e fiducia nella collaborazione con/tra le figure operanti nei SRA; (b) la consapevolezza del valore della condivisione di competenze funzionali alla crescita e al benessere delle persone e del contesto. Questo ha trasformato il modo di vedere se stessi come operatori e ha portato il gruppo a esplicitare questa consapevolezza, fino a richiedere la formazione per una identità professionale che sia *plurima* e riconosciuta a livello contrattuale.

Si tratta di un cambiamento trasformativo basato su una formazione non formale e di una presa di coscienza realizzata sul campo e esplicitata – nella forma di riflessioni sull'esperienza e di intuizioni/richieste esplicitate in un contesto di

[12] La *core category*, anche definita «central category» da Strauss e Corbin (1998, 146), si impone come nodo centrale di tutti i processi sottostanti e «rappresenta il processo sociale di base che sintetizza un concetto a un tempo comportamentale e sociale, psicologico e sociologico, con cui gli attori agiscono in contesto in riferimento a un tema». (Tarozzi 2008, 97).

[13] Il compito che tali professioni assumono è qualcosa di più dell'assistenza; è un accompagnamento che non può prescindere dall'ascolto di tante diverse – a volte invisibili e segrete – solitudini e desideri di comunicazione, relazione, socialità. Possono svolgere una funzione di *tutoring* che accompagna senza omologare o manipolare fornendo il debito aiuto per raggiungere il *livello di sviluppo potenziale:* sviluppo di interessi, mantenimento delle capacità residue, creazione di legami significativi. (Vygotskij 1990; Bruner 2000; Feuerstein et al. 2008). Il debito aiuto, nei racconti degli ospiti di alcune RSA e/o SRA e Case di Riposo, ha i tratti di un tempo disteso: «la percezione che quel tempo sia un tempo dedicato proprio a te» e ai tuoi familiari (se prevede flessibilità nei tempi delle visite) e non il tempo concesso dall'istituzione (Dozza 2018, 404-27).

intervista di gruppo – proposta e giustificata dai ricercatori come un contributo alla volontà di cambiamento migliorativo perseguito dalla dirigenza.

Riteniamo, inoltre, che questa ricerca confermi, attraverso la voce dei diretti interessati, alcuni assunti della formazione *in* e *per* l'età adulta: l'importanza di uno 'sguardo' plurale e interdisciplinare e di percorsi di riflessività e ricerca partecipata. Nello specifico, il fatto che il cambio di mentalità in un sistema come un SRA debba/possa passare attraverso percorsi – di formazione e/o ricerca – basati sulla riflessività e presa di coscienza inter e intrasoggettiva e su una conseguente operatività che può modificare il contesto e insieme ri-definire le potenzialità intrinseche nella professione.

Ora auspichiamo un *follow up* a fine 2022 per verificare se e come le *Necessità* e *Intenzioni* esplicitate stiano modificando le posture e i contesti e per riflettere con la committenza sugli sviluppi di questo percorso.

Riferimenti bibliografici

Bartoletto, N. 2006. "La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico." In *Ricercazione. Teoria e pratica del lavoro sociologico*, a cura di E. Minardi, e S. Cifiello, 54-67. Milano: FrancoAngeli.

Bateson, G. 2000 (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Borghi, L. 1975. "Prefazione" In *Educazione in età adulta*, a cura di F. M. De Sanctis, XIII-XXIII. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner, J. 2000 (1990). *The Culture of Education*. Milano: Feltrinelli.

Calabrese, S. 2020. *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.

Ceruti, M., e F. Bellusci. 2020. *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Cometa, M. 2018. *Letteratura e darwinismo. Introduzione grafica alla biopoetica*. Roma: Carocci.

De Sanctis, F. M., e M. A. Manacorda. 1978. *L'Educazione degli adulti in Italia: dal diritto di adunarsi alle 150 ore*. Roma: Editori Riuniti.

Dewey, J. 1971 (1927). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. 1996 (1938). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J., e A. F. Bentley. 1965. *Il conoscente e il conosciuto*. Firenze: La Nuova Italia.

Donati, P., e G. Maspero. 2021. *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Roma: Città Nuova.

Dozza, L. 2018. "Strutture abitative intergenerazionali per anziani." In *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, a cura di L. Cerrocchi, e L. Dozza, 404-27. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. 1984. *Terminologia dell'Educazione degli Adulti. La terminologie de l'éducation des adultes. Terminology of adult education*. Amersfoort-Pistoia: Comune di Pistoia, Ebae.

Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Patways for a skills growth governance*. Luxemburg: European Commission.

Federighi, P. 2017. *Full Country Report. Independent national experts network in the area of adult education/adult skills*. Brussels: Ecoris for the European Commission.

Federighi, P., a cura di. 2018. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., e R. Yacov. 2008. *Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
Frabboni, F., e F. Pinto Minerva. 2013. *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
Freire, P. 1971. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Gadamer, H. G. 1983 (1960). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
Hammersley, M. 2013. *What is Qualitative Research?* Bodmin Cornwal (GB): MPG Books Group.
Husserl, E. 1965 (1913-1928). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
Knowles, M. S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
Lewin, K. 1972a (1948). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
Lewin, K. 1972b (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.
Margiotta, U. 2009. *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.
Margiotta, U. 2015. *Teoria della formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
Mortari, L. 2007. *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
Reason, P. 1994. "Three Approaches to Participative Inquiry." In *Handbook of Qualitative Research*, a cura di N. Denzin, e Y. S. Lincoln, 324-39. Thousand Oaks: Sage.
Reason, P., e H. Bradbury, a cura di 2006. *Handbook of Action Research*. London: Sage.
Strauss, A., e J. Corbin. 1998 (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (CA): Sage.
Tarozzi, M. 2008. *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
Tomarchio, M. 2015. "Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa." In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, a cura di M. Tomarchio, e S. Ulivieri, 25-36. Pisa: ETS.
Yin, R. K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
Yin, R. K. 2006. "Case Study Methods." In *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, a cura di J. L. Gree, G. Camilli, e P. B. Elmore, 111-22. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.
Vygotskij, L. S. 1990 (1930). *La mente umana. Cinque saggi*. Milano: Feltrinelli.

Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa

Loretta Fabbri

Abstract: Il capitolo ripercorre le traiettorie di ricerca di Paolo Federighi nell'Educazione degli Adulti attraverso testi di interviste allo studioso fiorentino condotte nel corso degli anni. Ne emerge un quadro epistemologico multidisciplinare e internazionale al cui interno si situano le diverse declinazioni della consulenza come ricerca collaborativa, capace di integrare conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche. La riflessione proposta legittima l'adozione di approcci emergenti e plurimetodologici, così come sostiene l'istanza di una *Collaborative Educational Research*, in grado di tenere insieme comunità di *stakeholder* diversi, quali università, imprese, interlocutori istituzionali.

Keywords: Ricerca collaborativa, *engagement*, *setting* informali, consulenza trasformativa.

1. Per una pedagogia dell'*engagement*

Quando mi chiedono di scrivere un testo in onore di una o un collega, mi pongo sempre la domanda di come impostarlo. In questo caso, è l'occasione per ripercorrere una traiettoria scientifica dentro la quale riconosco molti punti di contatto e interessi simili. Per rispondere a questo invito, ho potuto contare su più fonti, per esempio l'utilizzo dell'intervista per intercettare ciò che un ricercatore al termine della sua carriera ritiene importante raccontare di sé. 'Parlare degli altri con gli altri' è in fondo il paradigma della ricerca collaborativa che con Paolo Federighi abbiamo condiviso in tempi e modi anche diversi. Richiamare quanto discusso durante i percorsi di ricerca fatti insieme, quel conversare fuori dai protocolli, sono stati i momenti più significativi. Si tratta di «*setting* informali», quei *setting* che vengono definiti come luoghi dove si costruisce conoscenza (Wenger 2006) e che Paolo, nel suo occuparsi di Educazione degli Adulti, ne ha fatto un oggetto di insistenza.

Ho utilizzato l'intervista come strumento per consentire al collega di posizionarsi, di descrivere le sue focalità di studioso, scegliendo poi le aree di contaminazioni e di rilevanza che chi scrive vuole sottolineare. L'intervista, inoltre, consente di attivare quella conoscenza relazionale che permette di transitare dal biografico a quel generale a cui ognuno di noi vuole appartenere.

Le traiettorie di ricerca di Paolo Federighi investono molti aspetti, quelli che proponiamo seguono quelli richiamati nelle interviste condotte e che intercettano il dibattito apicale di una parte della ricerca educativa.

Loretta Fabbri, University of Siena, Italy, loretta.fabbri@unisi.it, 0000-0001-7106-0367

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Loretta Fabbri, *Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.09, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 119-124, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

Paolo Federighi inizia richiamando i suoi interessi iniziali verso una riflessione critica sul rapporto tra ricerca pedagogica ed *engagement*. Iniziare a lavorare nell'università durante i movimenti che il '68 ha sollecitato, come tematizzazione del bisogno di un cambiamento epocale, significa essere immersi in un processo culturale e sociale di trasformazione dei rapporti di potere, delle relazioni parentali, e del diritto alla partecipazione alla costruzione della conoscenza e alla *governance* da parte dei diversi attori sociali. I ricercatori tentano di elaborare il costrutto di *engagement* della cultura come un pensare nuovi modelli di ricerca. Sono gli anni in cui il valore emancipativo della ricerca è tra i focus più importanti. In questo senso l'analisi di Paolo Federighi offre l'occasione per ricostruire l'attualità di una ricerca pedagogica *engagé* interessata a produrre conoscenze utili già negli anni Settanta sulla scia di movimenti sociali portatori di bisogni di rottura e impegnati a riscrivere altre storie di relazioni di gestione del potere e della costruzione e utilizzazione della conoscenza.

Entrano in discussione costrutti come 'neutralità del ricercatore', 'oggettività della scienza', 'unicità del metodo'. Inizia una riflessione e soprattutto la ricerca di un posizionamento diverso rispetto a pratiche consolidate, sia in termini immateriali, ovvero come sistema simbolico, legato a valori e significati ritenuti indiscutibili dalle comunità scientifiche 'dominanti', sia in termini sociomateriali, che si materializzano in scale di valore attribuite alle diverse forme di costruzione della conoscenza e a un diverso potere riconosciuto a una opzione rispetto ad altre emergenti. La metodologia diventa oggetto di ricerca, più che una procedura standardizzata e si muove verso un paradigma multi-metodo.

Le domande che coinvolgono le diverse comunità scientifiche che si occupano di *education* riguardano «come cambiare il mondo con l'educazione?» Come deve proceduralizzarsi una ricerca impegnata a trasformare la società?». A tal proposito, Federighi ricorda che la Facoltà di Educazione dell'Università di Firenze si colloca «nella congerie post-sessantottesca e si lavora in un Dipartimento dal forte spirito libertario, anche anarchico, con una forte attenzione al livello internazionale».

È un posizionamento che possiamo situare in quelle linee di ricerca che hanno assunto subito un carattere multidisciplinare e internazionale. Si iniziano a mettere in discussione le premesse epistemologiche e socio-linguistiche con cui si decide che cosa è scienza e come si costruisce la conoscenza. Si riconoscono le distorsioni socio-linguistiche che stanno alla base di molte regole epistemologiche. Sono anni in cui, al di là di derive ideologiche, la ricerca si contestualizza, si materializza in forme diverse, alcune delle quali non riconosciute come capaci di costruire forme di conoscenza rigorose e per questo non legittime. Saltano con il tempo alcuni presupposti epistemologici. La scienza diventa interpretabile come 'costruzione sociale' intersoggettivamente condivisa, e la scelta dei metodi è anche una questione del grado di potere di alcune comunità e ha poco a che fare con i criteri di generalizzabilità. Le comunità che si occupano di metodologia della ricerca scientifica iniziano a parlare linguaggi plurali che mettono in discussione dispositivi omologanti. Come «studiare con la società che studia?», «come la ricerca può essere trasformativa e non solo descrittiva?» so-

no le domande che Federighi richiama nella prima intervista. Sono in linea con i processi di trasformazione in atto nel dibattito scientifico internazionale. È il momento in cui si introduce dentro le traiettorie della ricerca una istanza riflessiva per validare le premesse con cui la scienza tende a rappresentarsi.

Si aprono sollecitazioni di rivisitazione e riflessione critica sui modi tradizionali di costruire la conoscenza scientifica e la sua utilizzazione. Dagli studi sociali, organizzativi (Argyris e Schön 1998) arrivano contributi e traiettorie che sottolineano l'insufficienza della ricerca rispetto ai movimenti della pratica, agli eventi sociali che non possono essere governati solo dai risultati della ricerca (Schön 2006), e indagati come se fossero 'oggetti' (Gherardi 2019). La ricerca diventa anche ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca collaborativa, ricerca trasformativa, tutte denominazioni che indicano direzioni verso l'azione, la pratica, direzione verso l'istanza non solo socio-linguistica, ma anche epistemologica, di coinvolgimento di tutti i soggetti che impattano la ricerca (St. Pierre 2011). Si tratta di pratiche di ricerca finalizzate, pur con una diversità di procedure e paradigmi, a studiare il cambiamento promuovendolo e coinvolgendo i destinatari di questo processo di trasformazione (Gherardi et al. 2016), dove apprendimento, formazione e ricerca entrano in uno spazio intersezionale non necessariamente distinguibile (Fabbri 2019).

2. La consulenza come ricerca collaborativa

La dimensione epistemologica più interessante, almeno a livello transdisciplinare, è quella di chiedersi se le domande di ricerca possono essere generate dai problemi reali all'interno di *setting* di *inquiry* che integrino conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche. Il valore assegnato alla conoscenza in azione si è accompagnato al riconoscimento della distanza tra saperi accademici e processi reali e della scarsa spendibilità della ricerca accademica nei processi di miglioramento. A questo proposito, Paolo Federighi racconta:

> La prima esperienza di ricerca basata sulla richiesta di un committente che aveva la necessità di acquisire conoscenze per definire proprie politiche di gestione di una risorsa risale al 1975. La Regione Toscana affidò alla cattedra di Educazione degli Adulti il compito di censire organizzazioni e attività di Educazione degli Adulti in Toscana. Lo studio si occupò di oltre 4500 organizzazioni e di un campione di oltre 2500 attività. La ricerca poi fu utilizzata per elaborare una Legge regionale in materia (intervista a P. Federighi).

La consulenza è stata una di quei dispositivi che ha aiutato a rivisitare i rapporti tra università, imprese e istituzioni pubbliche. In molti casi ha rilanciato un rapporto più autentico tra conoscenza e cambiamento. La ricerca diventa in questo caso un dispositivo finalizzato a produrre conoscenza utile alla presa di decisioni. L'interazione tra aziende, istituzioni e mondo accademico si è sempre di più intensificata, configurando nuove e diverse comunità di ricerca (Fabbri 2018). Potremmo dire con Wenger (2006) che la ricerca diventa proprietà delle comunità, dentro le quali la ricerca accademica gioca il suo ruolo e si riscatta co-

me ricerca utile, che vuole in qualche misura superare il *gap* tra ciò che si studia all'università e ciò che succede nei contesti organizzativi e sociali.

> Successivamente, vi sono state altre esperienze attraverso cui è andato precisandosi l'approccio a quella che chiamiamo "consulenza trasformativa" e che allora si definiva come "università sociale". All'inizio degli anni Ottanta entrammo in fabbrica, alla Breda di Pistoia per una ricerca sulle "valenze educative nel lavoro". Erano i tempi in cui i metalmeccanici si occupavano in modo abbastanza approfondito non solo della partecipazione dei lavoratori ai corsi o ai lavori di gruppo, ma anche del potenziale educativo dei luoghi di lavoro. La ricerca non ebbe effetti trasformativi, il sindacato non seppe cosa farne dei risultati e l'azienda aveva le sue politiche formative che prevedevano investimenti su una ristretta fascia di quadri, ma anche in questo caso la cultura era quella dei "corsi" e non dell'educazione *embedded* e informale nei luoghi di lavoro. Fare "consulenza trasformativa" richiede un committente convinto (intervista a P. Federighi)..

In continuità con quanto Federighi descrive 'traiettorie di consulenza', possiamo dire che tutti stiamo studiando come e a quali condizioni la consulenza può generare trasformazione, come la conoscenza prodotta all'università può essere utile per il cambiamento.

Di fronte ad una domanda attualmente aperta, in cui prevale nelle risposte la certezza dei limiti di una scienza pensata come applicabile perché sembra essere incapace di incidere sulle pratiche che si incontrano, si configurano famiglie di approcci emergenti che lavorano a partire da una domanda di specificazione relativa a come sia possibile coniugare il rigore della ricerca e la rilevanza delle sue conoscenze. Nel confronto conversazionale con Paolo Federighi, in comune c'è l'istanza di mettere insieme *player* diversi, università, imprese, interlocutori istituzionali e organizzativi.

La collaborazione nel contesto scientifico ha assunto un significato particolare: non è tanto un atto formale, ma la condizione epistemologica che consente di conoscere le questioni di cui ci occupiamo. Se vogliamo conoscere un'organizzazione o fare ricerca dentro le organizzazioni e i contesti sociali, la ricerca diventa un oggetto distribuito, che ha bisogno sia di attori accademici che di *practitioner* (Shani, Guerci, e Cirella 2014; Fabbri 2019). La questione di fondo è come condividere con una comunità professionale ciò che questa ritiene sia utile per risolvere i problemi reali che incontra e definire insieme gli strumenti concettuali ed esperienziali per affrontarli e far fronte alle nuove sfide (Fabbri e Romano 2017; Fabbri 2019). A questo proposito si prefigurano spazi per una *Collaborative Educational Research* (Fabbri 2019) che definiamo come uno sforzo di due o più parti, almeno una delle quali è il membro di un'organizzazione o di un sistema sotto studio, e almeno una delle quali è un ricercatore esterno, di lavorare insieme per conoscere e apprendere il contesto, le sue criticità e le possibili traiettorie di sviluppo per costruire teorie utili a interpretare situazioni simili (Shani, Guerci, e Cirella 2014; Fabbri 2019).

L'apprendimento necessario al cambiamento assomiglia sempre più a una pratica sociale che avviene dentro le comunità e la conoscenza si connota anche

come processo relazionale, ovvero come esito di scambi, confronti, contraddittori dentro arene discorsive situate nei processi reali. L'approdo verso forme di *Collaborative Educational Research* (Fabbri e Romano 2017; Fabbri e Bianchi 2018; Fabbri 2019) è anche l'esito di un processo di *review* della conoscenza da parte di quella comunità di ricercatori impegnati nell'analisi critica del proprio ruolo e delle conoscenze che intendono produrre. Come ricercatori[1] riteniamo una distorsione la convinzione (diffusa) che alcuni metodi siano superiori ad altri, che i pratici non abbiano gli strumenti per partecipare in termini di reciprocità a una ricerca che li riguarda. Problematizziamo l'idea che la ricerca possa mettere a disposizione quel particolare tipo di *expertise* sufficiente ai professionisti per risolvere i propri problemi. Ci interroghiamo sui modi in cui la capacità d'indagine di un professionista possa essere potenziata in seguito all'interazione con chi possiede una *expertise* fondata sulla ricerca. Ci posizioniamo dentro aree intersezionali che al di là dell'appartenenza disciplinare si pongono domande simili. Prendiamo, ad esempio, procedure e metodologie che altri settori stanno tematizzando. La contaminazione è uno dei principi e delle pratiche metodologiche che contraddistinguono questo tipo di ricerca (Fabbri e Bianchi 2018).

I ricercatori, nel momento in cui entrano in una zona destinata alla produzione di conoscenze, sia fondamentali per lo sviluppo della sua area disciplinare, sia funzionali allo sviluppo di una comunità professionale, immergono la loro *expertise* in contesti di significazione particolari, e hanno bisogno di conoscere i sistemi di significato e di attività di un'altra comunità professionale (Wenger 2006). Dietro le pratiche c'è una comunità di praticanti, cioè di persone riconosciute socialmente come partecipanti legittimi di un fare situato. Decidere quali sono le pratiche che connotano e caratterizzano una data comunità professionale attiva processi interpretativi plurimi all'interno della stessa comunità e a maggior ragione all'esterno.

La ricerca collaborativa è il costrutto che definisce una scelta epistemologica, metodologica e sociale, che ha come obiettivo quello di considerare la facilitazione della costruzione di un sapere utile e al contempo rigoroso tra attori portatori di interessi particolari e dove il cambiamento rappresenta l'impresa comune delle comunità di ricerca *multistakeholder* (Fabbri 2019). Inoltre, dentro il costrutto di ricerca collaborativa, inseriamo la ricerca sulle 'comunità di pratica', le *active learning methodologies* e, soprattutto, leggiamo la teoria trasformativa come una delle teorie e delle metodologie più promettenti per l'avanzamento di una ricerca che vuole essere utile. Il paradigma post-qualitativo (St. Pierre 2011) è quello nel quale ci riconosciamo. Percorsi non semplici, a volte contraddittori e con la costante difficoltà di situare queste pratiche nella più ampia comunità pedagogica.

[1] In questa sede, l'uso del plurale fa riferimento alle traiettorie di ricerca che come gruppo di area didattica dell'Università degli Studi di Siena stiamo conducendo (Fabbri e Romano 2017; Fabbri e Bianchi 2018; Fabbri 2019).

Paolo Federighi è stato uno dei colleghi con cui negli ultimi anni abbiamo discusso, condiviso, attraverso dei contraddittori fatti senza 'guanti bianchi', alcune delle questioni qui articolate. Non sempre d'accordo, non sempre posizionati sugli stessi costrutti, ma disponibili a condividere un dibattito aperto e generativo.

Riferimenti bibliografici

Argyris, C., e D. A. Schön. 1998. *L'apprendimento organizzativo. Teoria, Metodo e Pratiche*. Roma: Armando Editore.

Fabbri, L. 2007. *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri, L. 2018. "L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca." In *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, a cura di P. Federighi, 133-42. Firenze: Firenze University Press.

Fabbri, L. 2019. "Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale." *Nuova Secondaria* 10: 149-54.

Fabbri, L., e A. Romano. 2017. *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri, L., e F. Bianchi, a cura di. 2018. *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci Editore.

Federighi, P. 1997. "Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei." In *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, a cura di P. Orefice, 29-58. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. 2020. "Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione." *Nuova Secondaria Ricerca* 10 (27): 67-79.

Federighi, P., a cura di. 2018. *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Gherardi, S. 2019. *How to Conduct a Practice-Based Study: Problems and Methods*. Cheltenham (UK): Edward Elgar.

Gherardi, S., Houtbeckers, E., Jalonen, A., Kallio, G., Katila, S., e P. M. Laine. 2016. *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. NSA Conference, 11-13, August 2016. Helsinki (FI): NSA.

Hammersley, M. 2016. *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Jacobs, G. 1970. *The Participant Observer*. New York: George Braziller.

Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Scaratti, G., a cura di. 2021. *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Schön, D. A. 2006. *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.

Shani, A. B., Guerci, M., e S. Cirella. 2014. *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

St. Pierre, E. A. 2011. "Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After." In *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, a cura di N. Denzin, e Y. Lincoln, 611-25. Thousand Oaks: Sage.

Wenger, E. 2006. *Comunità di Pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Wenger, E., McDermott, R., e W. M. Snyder. 2007. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile

Maria Luisa Iavarone

Abstract: Nel tempo presente la povertà può essere definita come un costrutto non più ascrivibile solo alla scarsità materiale di risorse, ma anche alla carenza di tutte quelle opportunità di carattere relazionale, sociale e culturale che sono spesso espressione di un territorio 'in sofferenza'. Tale fragilità testimonia un problema di sostenibilità educativa che richiede un'uscita dalle logiche emergenziali degli 'interventi-tampone' attivando reti sociali, formative e professionali, in grado di rispondere ai bisogni educativi espressi dal territorio. Alla luce di tale considerazione, nella cornice epistemica della *Pedagogia Civile* e del *Digitale-Civile*, emerge la necessità di individuare nuovi profili professionali in grado di essere *manager* dello sviluppo territoriale integrato, educatori-progettisti dei servizi educativi di territorio in un'ottica di sostenibilità sociale e di transizione educativa umana.

Keywords: *Pedagogia Civile*, territorialità, benessere, sostenibilità sociale, transizione educativa.

1. L'intervento educativo in contesti ambientali complessi nella prospettiva della *Pedagogia Civile*

Nel tempo presente la povertà può essere definita come un costrutto non più ascrivibile solo alla scarsità materiale di risorse, ma anche alla carenza di tutte quelle opportunità di carattere relazionale, sociale e culturale che sono spesso espressione di un territorio 'in sofferenza'. Infatti, le povertà economiche, quelle educative e quelle ambientali si muovono lungo un *continuum* ostativo del 'vivere sano e sostenibile' nella complessità odierna che, nel caso specifico italiano, registra un 20% di popolazione compresa tra i 15 e i 29 anni senza esperienze di studio o di lavoro all'attivo. Inoltre, il 12,5% dei bambini vive in condizione di povertà assoluta, la metà di essi non legge libri e più del 40% di loro non praticano sport (Save the Children 2018). Complessivamente, questi numeri, risalenti al periodo pre-Covid-19, includono bambini, pre-adolescenti, adolescenti e giovani adulti, ossia quel bacino umano che in un'epoca di transizione educativa, ecologica e digitale, dovrebbe essere il *core* di ogni programmazione e decisione socio-politica.

In tal senso, la pandemia ha mostrato tutte le fragilità dei sistemi di istruzione e formazione (Iavarone 2022a) che testimoniano un problema di sostenibilità educativa nel tempo presente. Non a caso, si assiste ad un'ampia 'crisi dei

Maria Luisa Iavarone, University of Naples Parthenope, Italy, marialuisa.iavarone@uniparthenope.it, 0000-0002-9246-2696

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Luisa Iavarone, *La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.10, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 125-133, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

sistemi' le cui ricadute sono inevitabilmente visibili nelle condotte che i soggetti agiscono nei territori di appartenenza che, talvolta, sono fisiologicamente e culturalmente 'complici' di certe dinamiche di rischio sociale. Specificamente, la scuola non è sempre riuscita a far rete con le imprese sociali, educative e culturali del territorio, rimanendo, talvolta, isolata e distante dalle sue comunità, protagonista di un sempre più crescente fenomeno di dispersione scolastica, esplicita e implicita.

Di fronte a tali persistenti criticità, tutte le azioni socio-politiche andrebbero orientate a favore di un cambiamento sostenibile e dinamicamente duraturo in grado di correlare tutti i sistemi complessi operanti sul territorio (Geels e Schot 2007). Infatti, le scelte politiche non possono essere vincolate a logiche emergenziali che ne riducono l'agito ad un mero 'intervento-tampone': esse necessitano di essere generative di cambiamenti di lungo termine mirati a modificare strutture, pratiche e culture, talvolta profondamente ancorate, determinando una profonda trasformazione su più livelli (Paredis 2013). Il territorio ha, dunque, un duplice significato: è un luogo fisico, ma anche uno spazio sociale, 'area' di confronto obbligato per la crescita e lo sviluppo dell'identità e della responsabilità di ciascun individuo, così come della comunità (Iavarone e Girardi 2022).

L'intervento educativo può concretizzarsi, quindi, in contesti ambientali complessi come un importante esercizio di consapevolezza identitaria, in rapporto al territorio, quale ineludibile obiettivo formativo. Tale approccio racchiude in sé il potenziale trasformativo dell'agito educativo, in grado di cambiare la relazione con l'ambiente, correlando l'aumento del senso di appartenenza con la scelta di comportamenti e atteggiamenti più responsabili (Iavarone 2020b).

La cornice epistemica dentro la quale ri-pensare interventi e azioni è, dunque, quella della *Pedagogia Civile* (Iavarone 2019c) legata al principio fondante della «comunità educante» (Laporta 1979) che oggi continua a prospettare una sua attualità come utopia mai realizzata, anche attraverso la più recente trascrizione nella nozione di «educazione alla territorialità» (Iori 2019). Tale riflessione è traducibile, sul piano pratico, nell'attivazione di reti sociali, formative e professionali, in grado di rispondere ai bisogni educativi espressi dal territorio, intercettando le criticità di sistema e intervenendo su di esse mediante azioni di *empowerment* socio-culturale di tutti gli attori presenti nei territori.

Più specificamente, il modello di intervento della *Pedagogia Civile* ipotizza l'attivazione di significativi processi di educazione diffusa e di sviluppo di competenze a partire dal basso, nell'idea di una più ampia attivazione di processi di coscientizzazione civica e democratica educativamente orientata (Iavarone e Orefice 2014). La *Pedagogia Civile*, infatti, si propone come un modello di educazione al cambiamento consapevole e sostenibile (Sterling 1999) capace di orientare al futuro lo sguardo dei cittadini, per una società capace di 'visioni' attente alle emergenze sociali e ambientali, quali *mood board* del suo stesso sviluppo. Infatti, le transizioni del tempo presente, fatte di continue crisi globali, devono essere impregnate di atteggiamenti e comportamenti basati sui principi di equità sociale e di tutela del pianeta (Fien e Tilbury 2002; Iavarone 2019b), ma affinché ciò possa concretizzarsi a pieno titolo è necessario che le

scelte politiche includano tutta la filiera dell'educazione formale, non formale e informale, orientandosi verso la creazione di una 'cerniera' tra scuola ed extra-scuola, dunque il territorio.

In sintesi, la *Pedagogia Civile* promuove il pensiero critico come generatore di consapevolezza ambientale ed etica, per la promozione di valori e atteggiamenti, abilità e cambiamenti dello stile di vita, funzionali ad un'efficace partecipazione pubblica nei processi decisionali. Tutto ciò dipende, inevitabilmente, anche da uno sguardo alla comunicazione mediale del tempo presente nell'ottica di un *Digitale-Civile* (Iavarone 2022b) che tenga conto di quanto, cattive interpretazioni e false ideologie (es. *fake news*, teoria del complotto ecc.) influenzate dai media, impattano notevolmente sulla relazione che il soggetto ha con se stesso, determinando il suo posizionamento sociale (Scuotto et al. 2022) e, conseguentemente, il suo agito nei territori abitati.

2. Le strategie di formazione-azione trasformativa nel *Lifelong Learning* per professionisti dello sviluppo territoriale integrato

Alla luce di quanto esposto sino a qui, un modello-simbolo di *Pedagogia Civile* è incarnato, ad esempio, dall'esperienza della Terra dei Fuochi[1] in Campania; legata all'inquinamento ambientale di alcuni territori in una vasta area tra Napoli e Caserta, è stata un modello di partecipazione attiva a tutela degli ambienti di vita da intendere come un valido paradigma di lettura del rapporto tra educazione e ambiente come legame responsabile tra territorio e comunità (Iavarone 2006).

Infatti, in opposizione al primo negazionismo delle istituzioni locali, regionali e nazionali circa il tema, si mobilita, si espande e si consolida un meccanismo educativo collettivo, un intervento di cura integrata, tra territorio e comunità, realizzato da gruppi informali che, autonomamente, hanno maturato strategie volte a difendere interessi comuni. Più specificamente, le istituzioni hanno a lungo potuto 'monopolizzare' la comunicazione tecnica e mediale di quanto stava accadendo tra Napoli e Caserta, ergendosi a portatore unico di conoscenza 'scientifica' su quanto stava accadendo e, di conseguenza, unico organismo in grado di poter attivare strategie ritenute migliorative della situazione.

Invece, un *pool* di semplici cittadini, ognuno con le rispettive professionalità, conoscenze e possibilità, è divenuto 'voce' di uno spaccato specifico del problema, rendendosi parte di un puzzle più grande che ha permesso a movimenti civici, nati dal basso, di poter far luce, in termini di denuncia del problema e potenziali approcci risolutivi, su quanto da anni accadeva in quei territori. Quanto accaduto nella Terra dei Fuochi esprime le potenzialità trasformative dei processi educativi e culturali nati a partire da esperienze collettive e di rete, in grado di invertire le 'rotte del rischio' riqualificando i territori nella loro componente fisica e sociale.

[1] A tal proposito, si veda Girardi e Iavarone 2022.

Tale riflessione lascia intendere anche quanto fertili innesti tra ricerca e territorio possano essere assi strategici per uno sviluppo territoriale integrato, specie in un'epoca storica che impone alla società di ri-pensare ai propri modelli di sviluppo affinché siano generatori di circuiti virtuosi tra processi economici, sociali, territoriali e di sviluppo di conoscenze e competenze.

L'esperienza della Terra dei Fuochi può rappresentare, dunque, il modello di riferimento per l'attivazione di strategie di formazione-azione trasformativa nel *Lifelong Learning* per professionisti dello sviluppo territoriale integrato, affinché esperienze simili non siano un atto unico 'extra-ordinario' nato in reazione a situazioni chiaramente svantaggiose e imperative di modifiche degli agiti collettivi, ma un modello di intervento, una prassi operazionale.

Utili strategie operative possono nascere, quindi, dalla capacità di 'visione del futuro' degli attori locali, dai semplici cittadini ai decisori politici. L'idea è quella di orientare alla scelta di forme di convivenza condivisa, impregnate di senso civico e di benessere personale e collettivo, dove civiltà, cittadinanza ed educazione viaggiano insieme nella costruzione di una 'Società della Conoscenza' in cui ogni macro-comunità, partendo da forme e gradi di sviluppo anche diversi, non poche volte anche opposti, si riconosce parte di un medesimo processo storico che richiede educazione e apprendimento, lungo tutto il corso della vita, e attività produttiva, creativa e di benessere nel lavoro e nel tempo libero.

In tal senso, risulta fondamentale la figura di un coordinatore pedagogico dello sviluppo territoriale integrato, un professionista-sviluppatore del lavoro di rete tra gli operatori locali, un «*Manager* Educativo di Territorio» (Iavarone e Orefice 2014) che può operare su due fronti: da un lato lavora in rete con le agenzie e gli operatori dell'educazione formale e dell'educazione non formale, ma anche con i cittadini e le comunità, nonché con tutti gli organismi e le strutture sociali e culturali attive sul territorio; dall'altro lato lavora in rete con le organizzazioni e gli operatori che predispongono gli interventi territoriali, dall'abitativo all'economico, dal produttivo all'amministrativo.

2.1 I *Manager* Educativi di Territorio per uno sviluppo integrato sostenibile

Uno sviluppo territoriale sostenibile richiede nuove e qualificate professionalità dell'Educazione Permanente, sia negli operatori dell'istruzione che della formazione, 'mondi' profondamente mutati dall'accelerazione tecnologica e digitale in tempo di crisi globali. Tali sistemi, a valle della pandemia, hanno visto mutare le proprie regole di ingaggio, riposizionandosi su una serie di '*items* di curricolo' che sembrano, talvolta, essere più una griglia di riempimento burocratico anziché il canovaccio intorno al quale realizzare azioni ed esperienze mirate all'acquisizione delle conoscenze avanzate, integrate e multicomponenziali da agire in più ambiti e più contesti.

I *Manager* Educativi di Territorio (di seguito MET) per uno sviluppo integrato sostenibile possono essere, quindi, professionisti di 'cerniera' capaci di muoversi lungo il *continuum* formativo-esperienziale che correla l'educazione formale e l'educazione non formale, promuovendo una conoscenza condivisa,

empatica, democratica e avanzata. Tali figure professionali vanno formate con l'obiettivo di renderle capaci di orientare il lavoro educativo in rete, attraverso azioni condivise con altri educatori, insegnanti, formatori e genitori, nonché con tutti gli attori locali che possono concorrere ad uno sviluppo territoriale integrato. Un MET è un progettista che può sedere a tutti i tavoli decisionali, fornendo la propria 'visione pedagogica' utile ad orientare qualunque scelta impattante sulla comunità nella quale egli opera, per la valorizzazione del patrimonio locale materiale e immateriale, dunque per lo sviluppo tangibile e intangibile dei territori.

Alla luce di tali considerazioni, la formazione di tali figure professionali è orientata alla produzione di 'azioni concrete' nel settore della programmazione dei fondi e, quindi, delle politiche e degli interventi, integrata dal rapporto con gli amministratori locali responsabili delle azioni di *governance*. Agire trasformativamente su un territorio significa confrontarsi con un oggetto-problema complesso che richiede, metodologicamente, un approccio rigorosamente multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare per l'elaborazione di modelli di ricerca-intervento multifattoriali nella prospettiva della *Pedagogia Civile*.

Un MET deve acquisire competenze teoriche, metodologiche e didattiche utili all'elaborazione di 'modelli strategici di *governance* locale' che risultano acquisibili solo se accompagnati da capacità progettuali, organizzative, nonché di gestione dei processi e delle azioni formative congiunte, sempre nell'idea di rendere virtuosi e sostenibili gli orientamenti politico-decisionali per lo sviluppo locale (Iavarone 2009a).

Più specificamente, è fondamentale che un MET per uno sviluppo territoriale sostenibile punti a conoscere il territorio nel quale egli intende intervenire, anche avvalendosi di metodologie e strumenti di ricerca quali-quantitativa sui luoghi oggetti di studio. Infatti, la conoscenza dell'area territoriale di intervento è fondamentale per la progettazione di azioni *local development oriented* mirate al potenziamento e alla trasformazione dei territori, attraverso uno sviluppo educativo locale di qualità.

3. Gli educatori-progettisti per il coordinamento dei servizi educativi territoriali

Il MET è una figura 'teleologicamente' immaginata per orientare le progettualità di sviluppo territoriale sul lungo termine, per la creazione di comunità democratiche, educanti e sostenibili. Ciò non è perseguibile senza la responsabilità collettiva della comunità stessa, necessaria alla costruzione di un nuovo patto sociale che necessita, a sua volta, di una politica locale, regionale e nazionale coraggiosa nello spostare l'asse degli interessi di parte a quelli reali, propri, appunto, della comunità (Iavarone 2018).

Un MET può, infatti, disegnare proposte di cambiamento sociale, di mediazione culturale inclusiva e di promozione della legalità quali assi strategici di una società civile autentica e attenta al proprio benessere (Iavarone 2008, 2009b). Tutto ciò si traduce, sul piano empirico ed euristico, nella costruzione di proposte formative volte alla genesi di nuove figure educative professionali, in grado di operare nei contesti in risposta ai bisogni espressi dal territorio che,

nel caso specifico di Napoli, emergono, prepotentemente urgenti, alla luce della forte continuità che sussiste tra povertà educativa e rischio di devianza sociale.

Su tale presupposto l'Università Parthenope ha progettato e realizzato il primo Master Universitario a livello nazionale destinato a formare specificamente "Educatori motori e sportivi per l'inclusione sociale e la prevenzione del rischio". Il progetto formativo è stato strutturato sull'idea centrale che lo sport, unitamente ad un uso più consapevole del corpo, costituiscano un potente dispositivo formativo e autoregolativo nel contrasto alle povertà educative, per il contenimento del disagio e la prevenzione del rischio.

Tale proposta formativa ha rappresentato un'innovazione sia di contenuto che di metodo, rispondendo ad un'esigenza sociale emergente dal territorio. Proprio da un'accurata analisi dei contesti, a comprensione delle necessità da esso espresse, valutando aree di rischio antropologico-geografico, sociale e culturale, tracimano le scelte metodologiche di una formazione mirata a fornire, a tali operatori, strumenti utili a rispondere al disagio espresso dal territorio. Difatti, ci si è posti l'obiettivo di provare a riparare lo sfilacciato tessuto di relazioni all'interno dei territori caratterizzati da marginalità e fragilità sociale, dove le scuole soffrono la dispersione scolastica, implicita ed esplicita, e dove si consumano troppo spesso episodi di violenza, devianza e vera e propria criminalità.

Il percorso formativo attivato ha avuto lo scopo di realizzare 'esperienze formative immersive' già nei contesti destinatari dell'intervento, con l'obiettivo di 'allenare lo sguardo' ad osservare, interpretare e rispondere alla domanda educativa implicita sottesa ai problemi socio-relazionali, espressione delle fragilità complesse e diffuse nei territori del rischio (Iavarone 2020a). Ciò ha significato provare a tessere una grande 'rete formativa' composta da scuole, associazioni di terzo settore e, più in generale, tutto il comparto produttivo locale che può offrire concrete opportunità di lavoro a tutti i soggetti coinvolti nell'azione progettuale.

Formare educatori-progettisti in grado di contribuire ad uno sviluppo territoriale sostenibile, significa ampliare il ventaglio della proposta metodologica e progettuale funzionale all'*engagement* nello spazio culturale, sociale e relazionale della pre-devianza, anche attraverso proposte didattico-educative alternative, come lo sport, il teatro, la danza, le arti visuali e performative. In tal senso, il Master è stato un percorso di *empowerment* professionale per operatori già impegnati in questi ambiti, in quanto educatori, insegnanti e istruttori di varie attività socio-motorie e sportive (Iavarone et al. 2019).

Un ulteriore '*grow up* formativo' è stato fatto, dalla stessa Università Parthenope, con il Corso di Laurea Magistrale LM-50/93 in "Progettazione dei servizi educativi, formativi, *media education* e tecnologie per l'inclusione nei contesti formali e non formali" nato con l'obiettivo di creare un vero e proprio curricolo, corposo e composito, in grado di coniugare conoscenze e competenze di area pedagogica, psicologica, sociale, giuridica, economico-gestionale, organizzativa, tecnologico-digitale e artistico-performativa.

Tale complesso e articolato percorso è finalizzato all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze per la progettazione e la realizzazione di interventi a protezione, tutela e supporto dei minori e delle loro famiglie di origine, per la

prevenzione del rischio di devianza sociale e criminale, nonché di tutti quei comportamenti, discriminatori e indesiderati, spesso agiti nei confronti di persone con disabilità e bisogni educativi speciali, in un'ottica di totale inclusione e sostenibilità sociale.

In tal senso, anche la formazione di tali educatori-progettisti si realizza 'sul campo', con un numero di ore destinate alla formazione interna alle imprese comunicativo-culturali e socio-educative, impegnate direttamente in attività di educazione territoriale o con una forte 'ala professionale' a trazione sociale, quindi, bisognosa di figure educative professionali appositamente formate.

In sintesi, queste proposte formative si pongono l'obiettivo di formare figure professionali in grado di essere l'estensione operativa dei MET che operano per uno sviluppo territoriale integrato, nella piena consapevolezza che la sostenibilità sociale e la transizione educativa umana, nell'ottica della *Pedagogia Civile* e del *Digitale-Civile*, non sono costrutti perseguibili se non si creano le condizioni affinché i processi e i modelli possano definirsi negli agiti (Loorbach 2007), determinati e scelti da soggetti in grado di ri-conoscersi abitanti di una «casa comune» (Papa Francesco 2015).

Riferimenti bibliografici

Boffo, V., e M. Fedeli, a cura di. 2018. *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.

Del Gobbo, G., e P. Federighi. 2021. *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.

Federighi, P., a cura di. 2006, *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*. Roma: EDUP.

Federighi, P., a cura di. 2018. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Fien, J., e D. Tilbury. 2002. "The global challenge of sustainability." In *Education and sustainability. Responding to the global challenge*, a cura di D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, e D. Schreuder, 1-12. Cambridge: IUCN - International Union for the Conservation of Nature.

Geels, F. W., e J. Schot. 2007. "Typology of sociotechnical transition pathways." *Research Policy* 36 (3): 399-417.

Girardi, F. e M. L. Iavarone. 2022. "L'intervento educativo in contesti ambientali complessi: il caso della "terra dei fuochi." In *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità e opportunità*, a cura di M. L. Iavarone, Milano: FrancoAngeli.

Iavarone, M. L. 2006. "Interventi e azioni di educazione ambientale. Per un legame responsabile tra territorio e comunità." In *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, a cura di M. R. Strollo, Milano: FrancoAngeli.

Iavarone, M. L. 2008. *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori.

Iavarone, M. L. 2009a. *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*. Napoli: Liguori.

Iavarone, M. L. 2009b. *Pedagogia del benessere*. Milano: FrancoAngeli.

Iavarone, M. L. 2018. "La sfida dell'educazione e della didattica nella generazione dei post-millennials." In *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, a cura di S. Ulivieri, 949-56. Lecce: Pensa Multimedia.

Iavarone, M.L. 2019a. “Curare i margini. Riprendersi il senso dell’educazione per prevenire il rischio.” *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11 (18): 1-5.

Iavarone, M. L. 2019b. “Il pianeta intelligente: la cura responsabile per la cittadinanza terrestre.” In *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, a cura di P. Orefice, M. R. Mancaniello, Z. Lapov, e S. Vitali, 232-37. Lecce: Pensa Multimedia.

Iavarone, M. L. 2019c. “Minori violenti, Adulti indifferenti. La responsabilità educativa come cifra di pedagogia civile.” In *Contro le violenze*, a cura di C. Patalano Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Iavarone, M.L. 2020a. “Dalle colpe dei minori alle responsabilità degli adulti. Una storia tremenda che diventa straordinariamente generativa.” *DIDA Erickson* 3: 32-9.

Iavarone, M.L. 2020b. “I Can, If I Care: per una educazione sostenibile possibile.” In *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, a cura di L. Dozza, 33-40. Bergamo: Zeroseiup.

Iavarone, M. L. 2022a. “Gli scenari educativi della contemporaneità: riflessioni pre, cross e post-pandemia.” In *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*, a cura di M. L. Iavarone, Milano: FrancoAngeli.

Iavarone, M. L. 2022b. “L’impatto delle tecnologie nel modo di conoscere e di apprendere dei post-millennials: una sfida per gli educatori.” In *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*, a cura di M.L. Iavarone, Milano: FrancoAngeli.

Iavarone, M. L., e F. Girardi. 2022. “L’approccio educativo integrato per il benessere e la qualità della vita.” In *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*, a cura di M. L. Iavarone, Milano: FrancoAngeli.

Iavarone, M. L., e P. Orefice. 2014. “Ricostruire il senso di comunità nella ‘terra dei fuochi’: il manager educativo nello sviluppo territoriale integrato.” In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED, a cura di M. Tomarchio, e S. Ulivieri, 393-98. Pisa: ETS.

Iavarone, M.L., e F. Sabatano. 2018. “Transfer of non-academic skills in academic context: towards a sustainable employability.” In *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, a cura di V. Boffo, e M. Fedeli, 399-410. Firenze: Firenze University Press.

Iavarone, M.L., Varriale, L., Girardi, F., e F. V. Ambra. 2019. “Un esperimento di Pedagogia civile: il Master dell’Università Parthenope per Educatori sportivi per la prevenzione del rischio.” *Attualità pedagogiche* 1 (1): 49-58.

Iori, V. 2019. “Editoriale - Il territorio e l’abitare: prendersi cura delle relazioni educative.” *Attualità Pedagogiche* 1 (1): 2-9.

Laporta, R. 1979. *L’autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.

Loorbach, D. 2007. *Transition management. New mode of governance for sustainable development*. Utrecht: International Books.

Papa Francesco. 2015. *Lettera Enciclica LAUDATO SI’ sulla cura della casa comune*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.

Paredis, E. 2013. “A winding road: transition management, policy change and the search for sustainable development.” PhD diss., Ghent University.

Save the Children. 2018. “Nuotare contro corrente: povertà educativa e resilienza in Italia.” *Rapporto Save the Children*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> (12/2022).

Scuotto, C., Aruta, L., Ambra, F. I., e M.L. Iavarone. 2022. "Fake news, falsi ricordi e pandemia: il Digitale-Civile per un'educazione al pensiero critico." *Mizar. Costellazione di pensieri* 16: 13-23.

Sterling, S. 1999. "Issues Within and beyond Environmental Education". In *European Conference on Environmental Education and Training in Europe*. Bruxelles: EC, DG XXI.

La scrittura scientifica dopo la ‘rivoluzione scientifica’. Tre *exempla*: Galilei, Darwin, Piaget

Alessandro Mariani

Abstract: Il presente contributo si sofferma sulla struttura e sulla funzione, nonché sugli intrecci, sulle variazioni e sulle integrazioni di tre tipologie di scrittura scientifica (il dialogo, il trattato, il saggio) a cui la pedagogia italiana ha guardato soltanto parzialmente. Dalle riflessioni presentate e attraverso gli *exempla* riportati (Galilei, Darwin, Piaget) emerge che, a partire dalla ‘rivoluzione scientifica’, il rinnovamento della scienza avviene anche con l’apporto della scrittura scientifica, che si fa progressivamente più lineare, più aperta, più diffusiva, più dialettica, più divulgativa.

Keywords: Scrittura scientifica, rivoluzione scientifica, *dialogo* (Galilei), *trattato* (Darwin), *saggio* (Piaget).

1. Premessa

Il processo di idee che viene indicato come ‘rivoluzione scientifica’, sviluppatosi tra la prima metà del XVI secolo e la seconda metà del XVII secolo, non consiste soltanto nel raggiungimento di nuove teorie sull’universo astronomico, sulla fisica, sul corpo umano, sulla composizione della Terra: la ‘rivoluzione scientifica’ riguarda l’idea stessa di *sapere* e di *scienza*, ovvero il modo di indagare da parte degli esseri umani attorno al ‘mondo della natura’. Come pure cambiano le idee sull’uomo, sulla scienza, sul lavoro scientifico, sulle istituzioni scientifiche, sui rapporti tra scienza e società, tra scienza e filosofia, tra sapere scientifico e fede religiosa. Si tratta di un processo complesso che si fonda sulle ‘sensate esperienze’ e sulle ‘necessarie dimostrazioni’, determinando progressivamente l’autonomia della scienza dalle precedenti proposizioni di fede. Da qui nasce una nuova immagine della scienza, che si alimenta della collaborazione degli ingegni, che si fonda su teorie più estese, più logiche, più interdisciplinari e più controllabili e che richiede una scrittura specifica e rigorosa. Con un tratto caratteristico, quello del *metodo*: questo esige immaginazione e creatività, come pure controllo delle nuove ipotesi. La scienza, così, diventa pubblica nella sua essenza, regolata metodologicamente, collegata internazionalmente, controllabile socialmente ed esige nuove istituzioni scientifiche come le accademie, le università, i laboratori.

In particolare, il presente contributo si soffermerà – sinteticamente – sulla *struttura* e sulla *funzione*, nonché sugli *intrecci*, sulle *variazioni* e sulle *integrazioni*

Alessandro Mariani, University of Florence, Italy, alessandro.mariani@unifi.it, 0000-0001-9466-6003

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Alessandro Mariani, *La scrittura scientifica dopo la ‘rivoluzione scientifica’. Tre* exempla*: Galilei, Darwin, Piaget*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.11, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 135-139, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

di tre tipologie di *scrittura scientifica*, diacronicamente significative e culturalmente trasversali – il *dialogo*, il *trattato*, il *saggio* – attraverso l'analisi di tre scienziati/testi classici sicuramente in grado di restituire queste tre forme di *scrittura scientifica* a cui la pedagogia italiana ha guardato soltanto parzialmente. Dopo alcune brevi riflessioni conclusive, la bibliografia intende offrire al lettore alcuni autorevoli spunti di riflessione da cui questo stesso contributo ha preso avvio.

2. Il *dialogo*

Il *dialogo* è una forma di scrittura che imita lo scambio di opinioni tra soggetti, rivolgendosi alla ricerca della 'verità' attraverso una sorta di 'conversazione' tra due o più personaggi. Il *topos* del dialogo si manifesta sempre attraverso la presentazione di una 'scoperta', l'applicazione di un metodo d'indagine che, a partire da Platone (Atene, 427 a.C. – Atene, 347 a.C.), è stato ampiamente ripreso e progressivamente affinato – come metodo 'sperimentale' – in varie sedi: logica, epistemologica, filosofica, letteraria, ecc.

Qui possiamo assumere il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano* che Galilei (Pisa, 1564 – Arcetri, 1642) pubblica – nel 1632 – come un'opera esemplare/esemplificativa (sia del dialogo sia della ricerca) che si può/deve leggere come un genere di *scrittura scientifica*. Il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano*, un'opera fondamentale nell'ambito della prosa scientifica mondiale, adduce motivi favorevoli e motivi contrari all'immagine del mondo copernicana e tolemaica. Scritta «in forma di dialogo, che, per non esser ristretto alla rigorosa osservanza delle leggi matematiche, porge campo ancora a digressioni, tal ora non meno curiose del principale argomento» (Galilei 1982, 9), essa ha il duplice scopo di giustificare/divulgare la dottrina copernicana e di motivare/spingere le autorità ecclesiastiche a riconoscerla. I protagonisti del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano* sono Salviati (che con grande acume difende l'immagine copernicana del mondo), Sagredo (uomo colto, che dopo aver soppesato attentamente le argomentazioni propende per l'immagine copernicana) e Simplicio (sostenitore di un aristotelismo scolastico e condizionato dai pregiudizi derivanti dalla tradizione). Pur essendo stato accolto entusiasticamente dai fautori della nuova scienza, il *dialogo* galileiano viene disapprovato da gran parte degli scolastici, conservatori e aristotelici. Nel testo la debolezza dell'argomentazione di Simplicio permette di riconoscere chiaramente l'intento di Galilei (cioè di dimostrare l'infondatezza del sistema aristotelico-tolemaico e la fondatezza della nuova immagine del mondo). Nel 1633 l'Inquisizione sottopose Galilei al celebre processo nel corso del quale egli fu costretto a sostenere di non aver voluto difendere con questo libro la dottrina copernicana, bensì di averla voluta confutare.

3. Il *trattato*

Il *trattato* espone in modo ordinato, sintetizza in modo organico, sistematizza in modo deduttivo e tendenzialmente esaustivo. La sua funzione, osten-

siva e sistematica, ben si colloca in quella 'scienza normale' che costituisce la base stessa della formazione degli scienziati. Già presente in Aristotele (Stagira 384 a.C. – Calcide 322 a.C.), si sviluppa nella tradizione *scholastica* (come dimostrano le *Summae* medievali) e cresce nel mondo moderno approdando a quello contemporaneo.

Attraverso quattordici capitoli di esposizione e un capitolo di «ricapitolazione e conclusione», *L'origine delle specie* di Darwin (Shrewsbury 1809 – Down 1882) esce nel 1859 assumendo la forma del *trattato*, così come lo conosciamo tutt'oggi. Dai suoi studi di storia naturale, elaborati a partire dal viaggio intorno al mondo che effettua sulla nave "Beagle" tra il 1831 e il 1836, Darwin matura il suo celebre *trattato*, dove egli ritiene attestate la varietà e la variabilità delle specie, anziché la loro unicità e permanenza. Che per il biologo e naturalista inglese il problema più assillante sia l'indagine delle cause dell'evoluzione appare chiaro nelle argomentazioni del suo stesso 'compendio'. Soltanto dopo aver profondamente studiato questo aspetto analizzandolo in ogni suo elemento e cercando di presentarne ogni sua faccia, Darwin passa a trattare gli argomenti che stanno in favore della tesi di una trasformazione delle specie, come evento storico che si è svolto progressivamente sul pianeta terrestre. Accanto alle difficoltà della teoria, egli discute obiezioni che si presentano nella spiegazione della mutevolezza degli istinti e delle proprietà, come la sterilità delle varietà artificiali. Egli ricava i fondamenti empirici dell'evoluzione dagli ambiti allora scarsamente indagati della paleontologia, della biogeografia, della morfologia e dell'embriologia. *L'origine delle specie* è un capolavoro anche dal punto di vista della *scrittura scientifica*, che corrisponde a quella del *trattato*. Giacché «è della massima importanza acquistare una chiara visione dei mezzi della modificazione e del coadattamento» (Darwin 1859/1967, 79), la distribuzione della materia è dichiarata nell'introduzione dell'autore e sviluppata dallo stesso – nei vari capitoli – secondo una logica consequenziale.

4. Il *saggio*

Il *saggio* invita ad assimilare riflettendo, ponendosi in una condizione antidogmatica (condizione necessaria non solo nella scienza, ma anche fuori di essa). Il *saggio* ridiscute i principi, presenta criticamente i risultati, argomenta in modo aperto e guarda i margini della scienza, rileggendola con occhi metodologicamente più liberi. La scrittura saggistica ben raffigura il codice stesso del pensiero scientifico: solo in essa e nella sua circolarità dialettica si compie l'atto di un pensiero libero che intende guardare più al dibattito di punti di vista teorici differenti che alla scoperta di una verità, come pure ancorarsi a un modello di pensiero critico, problematico, non lineare, interdisciplinare e aperto. Per questi motivi il saggio è stato usato dai filosofi e dagli scienziati per divulgare e per discutere le loro tesi nel corso sia dell'età moderna sia dell'età contemporanea.

L'ampia ricerca di Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 – Ginevra, 1980) rappresenta l'epifania dell'indagine scientifica nella sua struttura e si propone tanto come modello epistemologico quanto come riferimento formativo. Inoltre, lo psico-

logo svizzero utilizza un metodo di *scrittura scientifica* squisitamente saggistica: nella struttura, nell'organizzazione, nella forma, nella prosa. Paradigmatica, a questo proposito, è la raccolta di alcuni suoi saggi – *Le scienze dell'uomo* – sull'epistemologia delle scienze umane pubblicati nel 1970:

> l'organicità che fa di questi capitoli un tutto dipende dal fatto che ciascuno di essi costituisce un momento di un'unica riflessione essenzialmente epistemologica, le cui intenzioni sono, da una parte, di caratterizzare quella particolare specie di conoscenza che è comune alle diverse scienze dell'uomo, e, d'altra parte, di comprendere queste ultime alla luce di una tendenza che crediamo generale o comunque destinata a divenire tale (Piaget 1973, 5).

Anche in questo suo 'volumetto', come in altre sue opere, Piaget non insiste soltanto sul carattere scientifico e positivo dell'epistemologia, ma tende anche a mostrare come le varie teorie e posizioni epistemologiche siano costitutivamente partecipi della dinamica dello sviluppo delle strutture psicologiche individuali, secondo un legame tra leggi epistemologiche e leggi psicologiche. Ci muoviamo, evidentemente, dentro l'orizzonte dello 'strutturalismo genetico', ovvero un 'modo di interpretazione' che si profila sia come critico a un innatismo eccessivamente riduttivo (che non spiegherebbe lo sviluppo delle forme collettive di pensiero), sia come alternativo a ipotesi opposte (secondo le quali sarebbe unicamente l'ambiente a determinare la costruzione mentale dell'individuo). Riguardo a ciò, la notevole originalità della saggistica piagetiana risiede nella sua interdisciplinarità, cui dovrebbero portare il loro apporto gli psicologi, i logici, i matematici, i cibernetici e i vari specialisti delle scienze umane.

5. Conclusioni

Da queste riflessioni è possibile concludere che nell'ambito del rinnovamento della scienza, a partire dalla 'rivoluzione scientifica', un ruolo radicale viene ad assumerlo anche la *scrittura scientifica*, che si fa progressivamente più lineare, più aperta, più diffusiva, più dialettica, più divulgativa. Fino ad oggi, quando essa si collega all'attuale idea di scienza, intrecciata con altre forme di pensiero, *ergo* connessa a più registri/stili comunicativi (dalla narrativa all'arte, dal cinema ai *mass media* e ai *new media*, ecc.). Dal punto di vista precipuamente accademico, poiché all'Università poco ci s'interroga sulle tipologie di scrittura e poco ci si allena ad analizzare e usare la scrittura, soprattutto quella scientifica, come ricercatori come estensori di testi articolati e relativi a un *iter* di elaborazione *scientifico* (= organico, rigoroso, originale, comparativo, pluralistico, critico) in merito a teorizzazioni, esperienze e progetti, il presente contributo ha inteso proporre una prima riflessione sulle *forme di scrittura* (almeno sulle tre di maggiore tradizione e di più alto livello scientifico, appunto) riconoscendo la *complessità della scrittura scientifica* e considerando un'immagine non riduttiva e non dogmatica delle scienze (di tutte le scienze), a partire da quelle umane e dell'educazione al cui centro risiede – *de jure et de facto* – la pedagogia stessa.

Riferimenti bibliografici

Bachtin, M. M. 1988. *L'autore e l'eroe*. Torino: Einaudi.
Calvino, I. 1988. *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
Cambi, F. 2010. "La scrittura scientifica." *Studi sulla Formazione* 2: 157-62.
Cian D. O., a cura di. 2002. *Didattica universitaria tra teoria e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
Darwin, C. 1967 (1859). *L'origine delle specie*. Torino: Boringhieri.
Demetrio, D., a cura di. 2007. *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
Derrida, J. 1968 (1967). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book.
Fano, E., e D. Ghetti. 2001. *Le forme della scrittura*. Bologna: Calderini.
Foucault, M. 1972 (1971). *L'ordine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*. Torino: Einaudi.
Galilei, G. 1982 (1632). *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano*. Torino: Einaudi.
Goody, J. 1981. *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*. Milano: FrancoAngeli.
Havelock, E. A. 1973. *Cultura orale e cultura della scrittura*. Roma-Bari: Laterza.
Kuhn, T. S. 1969. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
Laneve, C. 2009. *Scrittura e pratica educativa*. Gardolo: Erickson.
Mariani, A. 2018. "La scrittura scientifica in ambito pedagogico." *Quaderni di didattica della scrittura* 30: 105-09.
Ong, W. J. 1986. *Oralità e scrittura*. Bologna: il Mulino.
Peruzzi, A. 2009. *Modelli della spiegazione scientifica*. Firenze: Firenze University Press.
Petrucci, A. 1986. *La scrittura*. Torino: Einaudi.
Piaget, J. 1973. *Le scienze dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza.
Preti, G. 1957. *Storia del pensiero scientifico*. Milano: Mondadori.

Il *faculty developer* per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata

Loredana Perla

Abstract: Le recenti Raccomandazioni dei Ministri dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (BFUG 2020) hanno evidenziato come i processi di qualificazione della didattica universitaria siano strettamente correlati ad approcci didattici centrati sullo studente. Per facilitare le azioni di cambiamento, le istituzioni individuano all'interno dell'Ateneo figure di mediazione con la funzione di gestire le azioni e i programmi di Faculty Development. Il capitolo delinea il ruolo del *Faculty developer* e lo considera un 'agente di cambiamento' educativo. I *Faculty developer* possono creare una rete per lo sviluppo professionale e organizzativo di un'università, favorendo la costruzione di comunità di pratica e connessioni multi-transdisciplinari.

Keywords: Didattica universitaria, *faculty development*, *faculty developer*, *mentoring practices, teacher development*, *professionalism.*

Quando nel secolo scorso l'università diventò di massa aprendosi a strati sociali sino ad allora esclusi, essa dovette subire un forte calo della qualità della didattica. Nella scelta di apertura, come è noto, prevalse la convinzione politica che, nonostante tutto, la diffusione della cultura universitaria attraverso istituzioni di massa avrebbe eliminato progressivamente le disparità di stratificazione sociale. Ma le cose non sono andate precisamente così. È rimasta carsica l'idea che esistano in fondo università 'di *élite*' (dedite alla ricerca pura) e università di massa (dedite a 'professare' l'insegnamento) e questa idea ciclicamente riemerge nei dibattiti sui *ranking* e sulla polarizzazione del sistema universitario destinato, secondo alcuni, a contemperare in futuro la coesistenza di due modelli: *teaching university* e *research university.* L'argomento giustificativo è che il disallineamento tra le performance raggiunte dagli Atenei sui parametri obiettivo parametri-obiettivi (qualità della ricerca, qualità della didattica, politiche di internazionalizzazione, reclutamento dei giovani) e i criteri utilizzati per il trasferimento dei fondi, ne delinea inevitabilmente il mandato: più formativo-sociale per alcuni, più legato alle performance di ricerca pura per altri. Ma, a parere di chi scrive, non può esistere una didattica che 'viva' separatamente dalla ricerca: essa è un sapere autonomo ormai liberato dai lacci di una concezione che guardi alla competenza didattica come a una variabile aggiuntiva di tipo individuale (e dunque più soggettiva che ogget-

Loredana Perla, University of Bari Aldo Moro, Italy, loredana.perla@uniba.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Loredana Perla, *Il* faculty developer *per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.12, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 141-156, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

tiva) del compito dell'insegnamento universitario. Del resto la duplice missione assegnata storicamente all'istituzione universitaria prevede per statuto un *continuum* fra ricerca e didattica e gli obiettivi sono perspicui: incremento del sapere attraverso lo sviluppo della ricerca e della scienza pura e preparazione all'esercizio delle professioni, da intendersi non tanto come formazione professionale ma come autenticazione epistemica del nucleo di conoscenze teoriche su cui si basa ogni professione (Bertagna 1999; Perla 2004)[1]. La combinazione di questa duplice finalità, di trasmissione/creazione di *doctrina* e di autenticazione epistemica della cultura professionale, ha costituito per l'università un dilemma complesso, mai definitivamente risolto, e ne ha disegnato lo 'stemma' di Giano bifronte nel quale la maggioranza delle persone oggi la riconosce. Sia quando si proponeva come *Universitas scholarium*, secondo il modello bolognese, inscritta nel quadro unitario della cultura medioevale oppure come *Universitas studiorum*, secondo il modello berlinese moderno, l'istituzione universitaria ha sempre manifestato due volti (o due anime) declinati secondo l'immagine complessiva di un sistema 'aristocratico' eppure nello stesso tempo democratico di creazione/organizzazione/trasmissione dei saperi determinanti per il progresso della cultura e della società. E la società ha sempre guardato all'università come al luogo più idoneo di esercizio critico della ragione e di apprendimento dello 'sguardo' teoretico sulla realtà. Per tale motivo, i corsi universitari, umanistici o scientifici che siano o anche riferiti ad una professionalità economico-tecnologica, hanno sempre posto la propria causa finale nella *ricerca del vero*. In termini formali, potremmo dire nello 'sguardo' teoretico sulla realtà, anche professionale, indagata. Uno 'sguardo' che nasce dal senso fondamentalmente umanistico che informa le finalità dell'istituzione universitaria. Qualsiasi verità intellettuale, infatti, anche la più specialistica, impegna la persona nella sua integralità e quindi ne coinvolge contemporaneamente le dimensioni intellettuale, etica, affettiva. E perciò anche la ricerca scientifica più circoscritta si qualifica perché *educa* l'intero nella parte, ovvero tutto l'uomo di ogni uomo, in una prospettiva universalistica diventata nel tempo paradigma di quel *continuum fra ricerca e insegnamento* oggi affermato quale assioma imprescindibile della teoresi didattica più avanzata. Ciò conferma l'università come la comunità educante di docenti e studenti che è oltre che luogo di ricerca pura. E

[1] Alla base dell'ordinamento dell'Università italiana c'è la Legge Casati che si ispira al modello proposto dal riformatore dell'Università di Berlino: Wilhelm von Humboldt (1810). Questi assegnava all'insegnamento universitario l'obiettivo principale della scienza pura, ovvero della consapevolezza 'filosofica' (e quindi sistematica e unitaria) delle varie declinazioni della cultura, perseguito da una comunità di docenti e di discenti animati dallo stesso interesse e dediti all'ampliamento e all'innalzamento della scienza. «Per il primato della riflessione filosofica e la svalutazione (pedagogica) degli studi a carattere professionale e utilitario, per il suo costituirsi in comunità rigorosamente separate dalla restante società (che sarà base delle istituzioni tipicamente anglosassoni del *college* e del *campus*), l'università di Humbolt è del tutto opposta alle tendenze contemporanee, orientate ad un'università di massa, basata sul primato della scienza e della tecnologia, aperta alle istanze della vita sociale e intimamente collegata ad essa» (Bertin 1985, 24).

rende ingiustificabile la dicotomia fra *teaching and research university* che per taluni si vorrebbe accreditare.

1. La formazione al 'saper insegnare' del docente universitario

Alla luce di questa premessa è oggi più che mai opportuno riconsiderare il *continuum ricerca e didattica* (a cui si è aggiunto nel frattempo anche il segmento della cosiddetta 'terza missione') come lo sfondo epistemologico del tema che vorrei argomentare, ovvero quello della *formazione*, *riconoscimento* e *valorizzazione* della docenza universitaria. Se nello stemma storico-culturale dei saperi universitari didattica e ricerca si inverano reciprocamente, nelle pratiche istituzionali le cose mutano. Le logiche di governo dei processi di reclutamento e di avanzamento dei ruoli seguono un orientamento diverso: la ricerca si colloca in una posizione preminente per incidenza e valore a essa riservato sia nell'accesso alla professione, sia nella progressione. Come effetto conseguente, nella costruzione dell'immaginario soggettivo del docente universitario, le attività di insegnamento sono percepite a mo' di un 'fardello' che appesantisce il nucleo della propria identità radicata nella cifra dell'essere anzitutto un 'ricercatore' o una 'ricercatrice'. All'attività di ricerca si attribuisce la massima visibilità pubblica; essa è un fatto sociale e quindi è resa oggetto di restituzione e di confronto in comunità nazionali e internazionali; è legata strettamente all'innovazione, processo quest'ultimo sollecitato dalla penetrazione capillare delle tecnologie digitali. Oggi nei contesti della ricerca si parla sempre più di *open science* e delle potenzialità offerte dai *media* alla diffusione e alla condivisione dei saperi (Federighi, Ranieri, e Bandini 2019). Ma se il tema delle tecnologie si affronta in connessione alla didattica, è facile constatare che esso diventa un marginale oggetto di interesse di circoscritte enclave di ricercatori (è appena il caso di ricordare che i pedagogisti sono fra i cultori della materia). Questa primazia nelle rappresentazioni sociali dell'agire del docente universitario mette in ombra tutto il ventaglio delle sue funzioni che, nell'ultimo decennio, sono andate ampliandosi in aree identificabili con la didattica e la terza missione. Nel noto studio di Harden e Lilley (2018) sull'ampliamento di tali funzioni è emerso che la docenza universitaria va articolando i suoi compiti in direzioni plurime che vanno dal *mentoring* alla progettazione e valutazione del curricolo formativo, dal *coaching* al *management* della ricerca conservando nel contempo le funzioni più tradizionali che vanno integrandosi con quelle emergenti. Pur tuttavia, almeno qui in Italia, la ricerca continua ad essere considerata il vero fattore chiave per lo sviluppo professionale del docente universitario. La didattica no. Quest'ultima non è valutata, né è incentivata essendo considerata un 'obbligo istituzionale'. Non richiede obblighi formativi ai neoassunti. A differenza della ricerca, il lavoro d'aula è ancora considerato il lato oscuro del professionismo docente, un 'implicito' ritenuto tale agli occhi delle comunità scientifiche perché 'chi sa, sa anche insegnare'. Ma trattasi di un antico pregiudizio perché la didattica universitaria presenta le medesime esigenze di ogni altra didattica (per adulti) e chiede uno sforzo di formalizzazione e

di innovazione metodologica al fine di generare una serie complessa di effetti migliorativi sotto il profilo della qualità. Le singole aree disciplinari ne dettano i ritmi, i modi, le tecniche e, in quanto didattica per gli adulti, essa viene sempre più da una forte domanda di qualificazione del docente universitario. 'Saper insegnare' è un valore teoretico, non una tecnica che si 'aggiunge' alla conoscenza di una disciplina (Perla 2020b). E la didattica universitaria postula soluzioni nuove che fanno aggio su una 'conoscenza sofisticata' non solo di tipo strettamente disciplinare e/o pedagogico, ma anche tecnologico (Perla, Agrati, e Vinci 2019; Perla 2020b). A questi aspetti si lega anche un'idea di università che deve andare oltre il suo tradizionale ruolo di ambiente di apprendimento primario per lo studente universitario per aprirsi ad una dimensione nazionale e internazionale, come è il caso delle *open university* o delle piattaforme MOOC che erogano corsi i cui contenuti sono più accessibili, flessibili e fruibili da tutti. Investire nel miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento attraverso attività di formazione promosse dagli Atenei per poter assistere i docenti nei loro ruoli, costituisce, dunque oggi, un aspetto fondamentale dello sviluppo dell'istituzione universitaria, dell'organizzazione e delle persone (Sorcinelli 2020). In tale direzione si muove anche il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) con la missione 4C1 "Dagli asili nido alle università" laddove, per il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione nel contesto universitario, è stato previsto un preciso investimento con la creazione di *Teaching and Learning Center* (TLC) per il miglioramento della qualità della didattica nelle università e nella scuola. Si proverà, in Italia, a recuperare il tempo perduto perché molte università – sulla base anche degli studi incentrati sugli effetti dei *teachers' pedagogical training* (Gibbs e Coffey 2004; Postareff, Lindblom-Ylanne, e Nevgi 2007) – hanno da anni incrementato la strutturazione di proposte formative rivolte al personale docente attraverso la nascita di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento (*Centers for teaching and learning excellence and Faculty development*) o TLC (Harrison 2002; Varma-Nelson e Turner 2017) che hanno come esito finale una certificazione delle competenze acquisite attraverso il percorso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi. Diversi sono i TLC internazionali[2], ampiamente diffusi soprattutto in contesti nordeuropei e americani, accomunati dal ritenere lo sviluppo professionale della docenza universitaria una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Saroyan e Amundsen 2004; Saroyan e Frenay 2010; DeZure et al. 2012; Felisatti e Serbati 2017; Perla 2018; Perla e Vinci 2018a, 2018b; Del Gobbo 2021; ENQA 2021). Nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro

[2] Ne sono un esempio l'Helsinki University *Centre for Research and Development of Higher Education*, in Finlandia; il *Center for teaching and learning* Indiana University-Purdue University Indianapolis (Stati Uniti); il Kennesaw State University programmi e servizi di *educational development* (Stati Uniti); l'esperienza, nel Regno Unito, di C@N-DO Università di Northampton, all'interno dell'UK *Professional Standards Framework* (*Teaching Excellence Framework*); la Stefan cel Mare University, Suceava, in Romania.

(Uniba) è stato istituito ufficialmente il primo TLC del Mezzogiorno (2017) con la costituzione di un gruppo di lavoro dedicato ai *faculty development programs* e l'adozione del modello delle comunità di apprendimento (in sé non nuovo ma applicato in ambito universitario). Nell'esperienza barese esso è stato finalizzato alla programmazione di interventi per la promozione di particolari abilità o strategie didattiche o curriculari (Beach et al. 2016). Il lavoro svolto è stato quello della messa a punto di un modello formativo per lo sviluppo della competenza didattica del docente universitario. L'ipotesi assunta come base di elaborazione del *framework* è stata offerta dal modello pedagogico di Olsson, Mårtensson, e Roxå (2010) della *Swedish Agency for Networks and Cooperation in Higher Education* (NSHU).

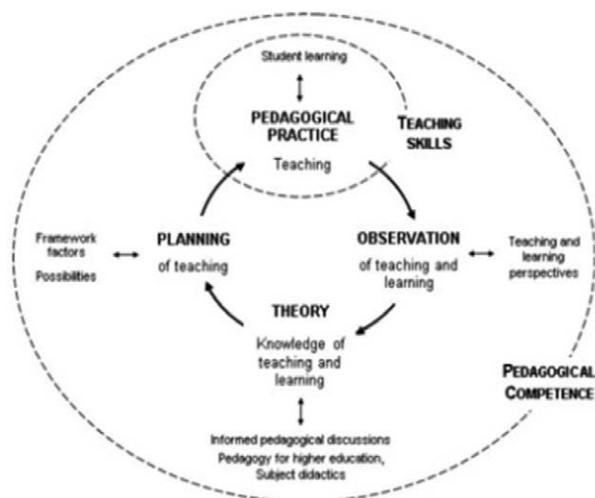



Figura 1 – Un modello di competenza pedagogica del docente universitario (Olsson, Mårtensson, e Roxå 2010; Olsson e Roxå 2013).

Attingendo al modello di Olsson, Mårtensson, e Roxå (2010) (che ha offerto una base epistemologica di ragionamento) e al *Professional Standard Framework UK* (2011) che distingue tre aree di lavoro didattico accademico (pratiche e attività, conoscenze *core* e valori professionali) il gruppo di lavoro Prodid[3] ha identificato il primo tassello del lavoro istituzionale da compiere per delineare un *framework* di riconoscimento e valorizzazione della professionalità docente consistente nella costituzione di un corpo intermedio di professionisti

[3] Operante presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro con il coordinamento di chi scrive. Il Gruppo di Lavoro è nato come gemmazione del lavoro svolto da Ettore Felisatti a Padova e che ha condotto alla costituzione di una rete di Atenei italiani che lavorano sui temi della formazione e valorizzazione della qualità della docenza universitaria (AsdUni s.d.).

della didattica universitaria: i *faculty developers.* Le teorie di riferimento che supportano tale profilo sono di una didattica dell'adulto da contestualizzare in un ambiente – l'aula universitaria – e in una relazione, quella con colleghi universitari – che chiede 'sguardi' diversi e strategie collaborative assai diverse da quelle note nei contesti della formazione dell'adulto. Strategie da sperimentare e formalizzare insieme – formatori e formandi. In questo processo delicato risulta assai proficuo il ruolo del *faculty developer*. Ma chi è il *faculty developer*? Vediamo specificatamente.

2. Il *faculty developer*: cardine del modello di formazione al 'saper insegnare' del docente universitario

Il *faculty-design* "Prodid_Uniba" contempla un 'tassello' mediano fondamentale nella figura-cerniera del *faculty developer* (Gibbs 2008; Gosling, Bolden, e Petrov 2008; Roxå e Mårtensson 2008; Hicks et al.2010; Roxå e Mårtensson 2017). Il *faculty developer* è un docente universitario che sceglie di assumere il ruolo di *promoter* della *community* dipartimentale assegnatagli. La specificità del suo 'ruolo cerniera' ne fa una figura di mediazione didattica perfetta poiché 'agisce' fra il 'corpo docente' e i coordinamenti gestionali dei Corsi di Studio e anche per questa ragione, nella messa a punto degli organigrammi organizzativi del *faculty* di una università, tali figure compongono il *middle management* per lo sviluppo professionale e a esse vengono assegnati ruoli chiave di facilitazione e accompagnamento di gruppi. L'inclinazione ad avere lo sguardo *student-centered* ne fa naturali agenti facilitatori nello sviluppo professionale della docenza di un Ateneo (McGrath 2020). Essendo un mediatore dell'apprendimento di un adulto, il *faculty developer* riceve una formazione incardinata nelle teorie dell'*adult learning* (Federighi 2018) per le quali valgono tutti i principi del primo modello andragogico messo a punto da Knowles (1989). Quest'ultimo, come è noto, seppe operare le necessarie distinzioni rispetto ai classici modelli pedagogici di lavoro formativo con gli adulti: gli adulti hanno bisogno di conoscere motivi e ragioni del loro apprendimento (consapevolezza del 'bisogno di sapere'); gli adulti chiedono il pieno riconoscimento della propria capacità di autodeterminazione (nel ruolo di docenti universitari essi chiedono in particolare al formatore l'assunzione di una postura relazionale paritetica: di qui l'utilità di un loro pieno coinvolgimento attraverso metodiche di *active learning* (Perla 2020a). La mediazione didattica agita da parte di un *faculty developer* è descrivibile nei termini di un'interazione nella quale egli sa selezionare e inquadrare – nella relazione paritetica instaurata col collega 'in formazione' – esperienze autentiche tratte dal contesto della didattica disciplinare cui il collega formando ascrive la sua specializzazione. In tale processo il *faculty developer* organizza gli stimoli, fa affiorare gradualmente rappresentazioni e problemi e guida i colleghi nell'analisi dell'esperienza, incoraggiandone la riflessione in modo da alimentare il senso di autoefficacia. Infine non va trascurato l'elemento 'motivazionale': i 'motivatori' più importanti nella formazione del docente universitario sono

di tipo intrinseco. Perciò il *faculty developer* è impegnato anche a immaginare premialità che incentivino la ricerca sulla/e didattica/ che disciplinari. Come si intuisce si tratta di un ruolo complesso, per il quale è necessario delineare una formazione accreditata. All'Università degli Studi di Bari Aldo Moro si è avviato un processo istituzionale in tal senso, e il primo passo è consistito nella nomina di 14 *faculty developers*. La procedura, esposta e poi approvata a seguito di un *audit* nel Presidio di Qualità dell'Ateneo, è stata poi 'autorizzata' dallo stesso che ha invitato (con lettera dedicata) tutti i Direttori dei Dipartimenti a far partire una *call* interna per la nomina di un *faculty developer*. Le candidature hanno conservato l'aspetto di 'spontaneità' e non di designazione 'dall'alto' perché solo la dimensione motivazionale intrinseca garantisce un livello adeguato di investimento da parte del candidato-*faculty developer* a impegnarsi in un percorso di apprendimento mirato all'acquisizione di specifiche abilità (Roxå e Mårtensson 2017).

Di solito il *faculty developer* è un docente particolarmente vocato alla sperimentazione didattica; ama coinvolgere gli studenti in *setting* partecipativi; segue percorsi di aggiornamento delle tecniche di comunicazione; è 'soggetto' di studi specifici in particolare nell'ambito sanitario laddove il *faculty developer* assume ruoli di *leadership* e di formazione della futura generazione di dottori o infermieri. L'impegno che esso ha nei confronti della comunità di apprendimento è tangibile, il che rende tale figura di particolare interesse negli studi sulla costruzione dell'identità professionale della docenza universitaria (Montemayorr et al. 2020) che si articola in molteplici dimensioni per ciascuna delle quali vanno progettate attività di formazione per il *faculty developer* (vedi Figura 2).

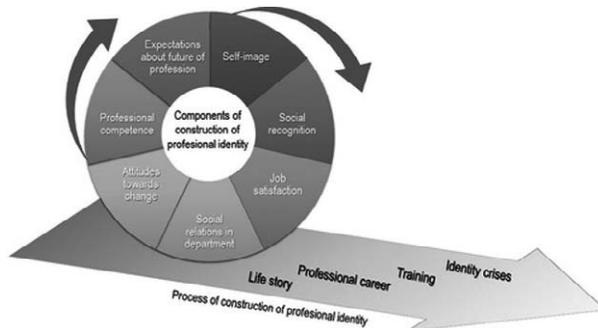



Figura 2 – Dimensioni dell'identità professionale di un *faculty developer* in ambito medico (Montemayorr et al. 2020).

L'aspirante *faculty developer* avanza la sua candidatura al ruolo perché solitamente già portatore di una particolare sensibilità verso lo studente e i suoi bisogni. Nel suo percorso di apprendimento per diventare un *faculty developer* deve maturare abilità interpersonali e la comprensione del nesso fra cambiamento personale, professionale e istituzionale. La qualità della docenza è, infatti,

sempre l'esito di uno strettissimo intreccio fra tali tre dimensioni ed è la messa a regime del circuito virtuoso fra quest'ultime ad assicurare il cambiamento della didattica. Quando scrivo di 'cambiamenti' nell'ambito della didattica universitaria faccio ovviamente riferimento a un distinguo accreditato dalla letteratura specifica: ovvero alle cosiddette modifiche di primo e secondo 'ordine' (Van de Ven e Poole 1995; Kezar 2001a; 2001b; 2003). Il cambiamento di primo 'ordine' nei modi di insegnare generalmente non è percepito dai docenti come invasivo. Esso comporta piccoli aggiustamenti delle pratiche didattiche in uso, delle strategie adottate da tempo da parte di un gruppo o di un'organizzazione. Lo sforzo di implementazione di nuove tecniche e strategie promosso dal lavoro del *faculty developer* solitamente non produce resistenza nel corpo docente. Il cambiamento di secondo 'ordine' è, invece, più trasformativo, 'tocca' l'identità personale del docente universitario, coinvolge persone a più livelli (ricercatori, associati, ordinari) e in più ruoli. Richiede un ripensamento profondo delle pratiche didattiche, evoca la necessità di confronti anche non piacevoli con le pratiche altrui, può arrivare a mettere in discussione il *modus operandi* dei singoli. Faccio un esempio. Si pensi alla competenza del 'saper progettare'. Essa implica un lavoro di analisi dei *task* cui vanno correlate specifiche attività perché 'saper progettare' è una delle competenze più qualificanti e sofisticate dell'agire didattico di un docente universitario. Può accadere che quest'ultimo, posto di fronte a un percorso il cui traguardo di uscita è in tale competenza, possa reagire con una duplice condotta: o di resistenza (frutto della caparbia convinzione che 'chi sa, sa anche insegnare'), oppure di preoccupazione per un cambiamento. Evans e Chauvin (1993) hanno studiato questo secondo tipo di reazioni e messo a punto un modello di analisi: *Concern-Based Adoption Model* (CBAM). Tale modello risulta interessante perché la realtà degli impatti delle azioni di *faculty developer* in Italia ci restituisce un panorama a macchia di leopardo: ci sono sedi ben disposte ad accogliere processi di *faculty*, altre meno (Lotti e Lampugnani 2020). Una delle ragioni per le quali le sedi sviluppano resistenza a comprendere l'utilità dell'investimento in qualità della didattica, rinviene anche dagli approcci formativi *one-shot* che non riescono a decostruire il sistema di convinzioni del corpo docente. Comprendere i fattori che frenano l'accoglienza dell'innovazione (ovvero il sistema delle preoccupazioni, come lo definiscono Evans e Chauvin 1993), potrebbe aumentare la probabilità di ottenere risultati positivi a lungo termine, incorporando gli sforzi di cambiamento progressivamente nelle pratiche didattiche quotidiane. Il modello concettuale CBAM individua sette fasi di sviluppo in cui viene implementata l'innovazione nella pratica didattica docente. Nelle prime fasi le preoccupazioni sono legate al sé, in particolare alla necessità di acquisire informazioni sull'innovazione e alla comprensione di come queste possano influire su di sé, al compito e al modo in cui si percepisce il carico di lavoro. Man mano che l'innovazione viene acquisita attraverso le azioni di formazione e messa in pratica, l'intensità delle preoccupazioni legate al sé e al compito vanno scemando e aumenta invece in relazione all'impatto che l'innovazione può avere sull'apprendimento degli studenti, alla collaborazione, ovvero la messa in condivisione della propria

esperienza con quella di altri colleghi e alla ri-focalizzazione del processo di innovazione (Evans e Chauvin 1993). Tale modello costituisce un'ottima base di partenza non solo per comprendere i bisogni formativi del docente universitario ma anche per articolare un disegno di curricolo formativo di secondo livello da destinare ai *faculty developers*.

Tabella 1 – Fasi del *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) (Evans e Chauvin 1993, 169)

Dimensioni	Le fasi della preoccupazione	*Espressioni di preoccupazione*
IMPATTO	· *Preoccupazione sull'impatto*	Fase 6 *Refocusing* (*Ho alcune idee su una soluzione che potrebbe funzionare anche meglio*)
		Fase 5 Collaborazione (*Mi preoccupa mettere in relazione quello che faccio con quello che fanno gli altri formatori*)
		Fase 4 Conseguenze (*Come influisce il mio modo di operare sugli studenti?*)
COMPITO	· *Preoccupazione sul compito*	Fase 3 *Management* (*Sembra che stia impiegando tutto il mio tempo a preparare il materiale*)
SE'	· *Preoccupazione sul sé*	Fase 2 Personale (*Che effetto avrà su di me il suo utilizzo?*)
		Fase 1 Informazione (*Mi piacerebbe saperne di più*)
		Fase 0 Consapevolezza (*Non mi preoccupa l'innovazione*)

3. Promuovere profili e competenze del *faculty developer*: verso un modello di formazione dei *faculty developers* del TLC Uniba

Dawson, Britnell, e Hitchcock (2010) indicano tre profili distinti del *faculty developer* in relazione ai ruoli svolti da quest'ultimi all'interno dell'istituzione universitaria: *entry-level*, *senior-level* e Direttore del *faculty development*. Ne hanno tratto una matrice interessante che compendia tratti e caratteristiche, *skills*, abilità di *leadership*, conoscenze e competenze da prevedere come traguardi di uscita di ipotetici percorsi formativi di secondo livello (vedi Tabella 2).

La 'profilazione' delle competenze di tre *faculty developers* permette di 'immaginare' una declinazione della loro azione di qualificazione della didattica centrando tre diversi *target-group* di soggetti:

a) neoassunti, nei quali sviluppare competenze fondative per l'agire didattico (progettazione, valutazione e documentazione dei processi formativi);
b) docenti con esperienza, da coinvolgere attraverso il *co-teaching* (Cordie et al. 2020) e il dispositivo formativo 'Didasco' (Perla 2019);
c) docenti con esperienza con esigenze di 'manutenzione' del proprio sviluppo professionale.

Tabella 2 – Profili differenziati del *faculty developer* (adatt. Dawson, Britnell, e Hitchcock 2010, 12-3).

	Livello base	Livello senior	Livello apicale
Tratti e caratteristiche	*Team player* Passione per la didattica Autocoscienza Collaboratività Aperto all'innovazione Creatività Pazienza Tenacia	Passione per il lavoro organizzativo della didattica Creatività Iniziativa *Lifelong learner* Aperto alle critiche Persistenza Adattività	Visione Capacità di ispirare Curiosità intellettuale Capacità di valorizzazione *Management* organizzativo
Skills	Pratica riflessiva Capacità di apprendimento Abilità di insegnamento Divulgazione e *marketing* Facilitatore dei laboratori Amministrazione Abilità di ricerca Ascolto efficace	Abilità interpersonali: risoluzione dei conflitti, negoziazione, mediazione, diplomazia, fiducia, ascolto, empatia *Leadership* educativa *Self-reflective* *Tutor/coach* alla pari Modello	Equilibrio di più ruoli: leader, studioso, *manager* Gestione del tempo Pianificazione strategica e definizione delle priorità Gestione e valutazione del progetto Delega Gestione finanziaria
Conoscenze	Teoria dello sviluppo del curriculum Insegnare e apprendere Teoria dell'apprendimento degli adulti Dinamiche di gruppo Apprendimento basato sui risultati Filosofia dell'educazione *Framework* della cultura organizzativa	Educazione formale in pedagogia Comportamento organizzativo *Literacies-infromation, media*, tecnologia	Istruzione superiore Risorse umane Conoscenza teoretica
Abilità di leadership	Facilitazione Allenatore/mentore Gestione Servizio Ispirare		
Competenze	Comunicare efficacemente Progettazione e realizzazione Facilitare il cambiamento e lo sviluppo Gestione di progetto *Team building* Consulente efficace Selezione di strategie di insegnamento e apprendimento appropriate	Educatore: progettazione del corso, strategie didattiche, strategie di sviluppo del programma, strategie di valutazione	Facilitatore *Advocacy* e agente di gestione del cambiamento Gestione delle relazioni Insegnamento Sviluppatore di politiche *Community building* Mentore; interno ed esterno all'istituzione Ricerca SoTL *Faculty Coach* Mediatore e negoziatore

Il modello curricolare dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro si presenta a 'cascata' (Perla, Vinci, e Scarinci 2021a, 2021b) e prevede cinque moduli (vedi Tabella 3).

Tabella 3 – Percorso Uniba_TLC per *faculty developers*.

Attività/Modulo	Obiettivi
Mod. 1 – **Il profilo professionale del docente universitario** • Professione docente • *Framework* competenze • Organizzazione *Teaching Learning Center* • Figure di supporto alla docenza universitaria • SOTL – le competenze del docente universitario • *Best practices*	• Comprendere le competenze del docente universitario • Comprendere l'organizzazione e il funzionamento dei *Teaching Learning Centers* • Diventare consapevoli del rapporto virtuoso fra ricerca e didattica e adottare la ricerca nell'insegnamento
Mod. 2 – **Progettare l'intervento didattico** • *Syllabus*, scheda SUA, profilo in uscita dello studente • La progettazione del *Syllabus* • *Best practices*	• Comprendere e saper utilizzare il Syllabus come strumento per la didattica • Saper progettare un Syllabus efficace
Mod. 3 – ***Learning* e *teaching* per la mediazione didattica** • Mediazione didattica • *Service Learning* • Apprendimento e insegnamento: ambienti e dinamiche *student centered* • *Best practice*	• Favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze con un servizio solidale alla comunità • Saper utilizzare approcci e modelli *student centered* per l'apprendimento
Mod. 4 – **Tecnologie e innovazione didattica** • Didattica a distanza e *blended* • Progettare ambienti di apprendimento • *Best practices*	• Conoscere e saper scegliere metodologie adeguate all'apprendimento • Innovare la didattica sapendo progettare e utilizzare gli strumenti digitali • Saper progettare ambienti di apprendimento digitali
Mod. 5 – **La valutazione nell'apprendimento** • Nuovi approcci alla valutazione • Valutazione sommativa e formativa • Valutazione delle competenze • *Best practices*	• Saper adottare in forma consapevole approcci di *assessment for/of learning* • Saper predisporre e utilizzare una rubrica di valutazione delle competenze
Mod. 6 – **Lavoro di comunità** • Educazione dell'adulto • Costruire comunità di pratica • Lavorare in team e nelle comunità professionali • *Best practices*	• Acquisire competenze per l'azione professionale in contesto sociale

Le metodologie di formazione sono immersive e prevedono l'utilizzo dei cosiddetti 'artefatti' – strumenti materiali e simbolici per la mediazione dell'apprendimento professionale – che Orland-Barak e Maskit (2017) hanno classificato in tre macro-categorie: 1) comunicativi: storie, immagini, casi, video, simulazioni, *portfolio*, *lesson-studies*, ricerca-azione; 2) funzionali alla generazione di pratiche, ad esempio lo *storytelling* o il *video-recording*, l'analisi della pratica, l'osservazione o la documentazione dell'esperienza o, ancora, i dispositivi di comunicazione mediatizzati (tecnologie educative); 3) che favoriscono la relazione. Gli artefatti 'facilitano' l'emersione del sapere generato dall'esperienza. E questo accade perché la mente umana, all'atto dell'apprendimento, ha bisogno di costruire oggetti e dispositivi che rappresentino la realtà e che aiutino a 'esternalizzare' quella rappresentazione in un prodotto concreto, in una 'codifica'. Sono utilizzati, anche grazie a specifici adattamenti della piattaforma Moodle, strumenti di rielaborazione riflessiva dell'esperienza per sostenere la riflessione critica sulla pratica ed evidenziare gli aspetti più impattanti, utili e trasferibili nella didattica e nell'organizzazione, a livello di Ateneo. L'utilizzo di strumenti riflessivi e di autovalutazione per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti a livello accademico è stato già sperimentato: richiamiamo, ad esempio, l'esperienza dell'Università di Helsinki con il progetto "HowUTeach" (Postareff e Lindblom-Ylänne 2008; Parpala e Lindblom-Ylänne 2012; Parpala e Postareff 2021), incentrato sulle dimensioni che sostanziano la competenza pedagogica dei docenti e, in particolare, sugli approcci all'insegnamento (centrato sull'apprendimento, centrato sul contenuto, insegnamento non riflessivo, insegnamento organizzato); sulle esperienze dell'ambiente di lavoro (interesse e rilevanza, sostegno da parte dei colleghi, autonomia, integrazione tra insegnamento e ricerca); benessere (stress – generale e legato all'insegnamento – *burnout*, autoefficacia, ansia, recupero dallo stress legato al lavoro, auto-compassione). Il modello curricolare per la formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro prevede anche azioni di monitoraggio dei corsi e di valutazione dell'impatto; azioni di documentazione, come la redazione di un report annuale sulla formazione da restituire alle comunità dipartimentali; azioni di comunicazione, come brevi spot video e *podcast* da pubblicizzare sul sito dell'Università. Più specificamente, fra le azioni di valutazione, è stato strutturato un protocollo quali-quantitativo per valutare l'impatto delle azioni di formazione alla didattica che, oltre ad azioni di *customer satisfaction*, indaghi gli apprendimenti effettivamente conseguiti, le possibili ricadute sulla pratica didattica e il punto di vista dei soggetti partecipanti alla formazione, a partire dall'esplicitazione delle proprie motivazioni, aspettative, conoscenze pregresse, bisogni formativi. I *faculty developers* offrono utili *feedback* sulla qualità dei percorsi e metodi proposti e, in tal senso, diventano 'valutatori' imprescindibili dell'efficacia degli stessi percorsi. Il tentativo in atto è quello di implementare un approccio di ricerca-formazione partecipato, *bottom-up* e multilivello per innovare la didattica universitaria secondo una 'via italiana' di formalizzazione che ancora non c'è (Steinert et al. 2006; Postareff, Lindblom-Ylänne, e Nevgi 2007; 2008; Stes et al. 2010; Trigwell, Rodriguez, e Han 2012).

Riferimenti bibliografici

Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (AsdUni) s.d. <https://asduni.it/> (10/2022).

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., e J. K. Rivard. 2016. *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Sterling, Virginia: Print.

Bertagna, G. 1999. "L'università tra istruzione e formazione professionale superiore." In *L'Università tra cultura e nuove professioni educative*, 123-32. Brescia: La Scuola.

Bertin, G. M. 1985. "L'idea di Università e tendenze riformatrici." In *Università in transizione*, Liguori, a cura di G. M. Bertin, R. Laporta, e C. Pontecorvo, Napoli: Liguori.

Bolden, R., Petrov, G., e J. Gosling. 2008. *Developing Collective Leadership in Higher Education: Final Report for the Leadership Foundation for Higher Education*. London: LFHE.

Cordie, L. A., Lin, X., Brecke, T., e C. M. Wooten. 2020. "Co-Teaching in Higher Education: Mentoring as Faculty Development." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 32 (1): 149-58.

Dawson, D., Britnell, J., e A. Hitchcock. 2010. "Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue." *To Improve the Academy* 28: 3-24.

Del Gobbo, G. 2021. "Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da sviluppare." *Excellence and Innovation in Learning and Teaching Researches and Practices* 6: 5-24.

Dezure, D., Sorcinelli, M. D., Cheong, G., e, A. R. Ellozy. 2012. "Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers." *The Magazine of Higher Learning* 44 (3): 24-33.

European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2021. Brussels: ENQA AISBL <https://www.enqa.eu/> (10/2022).

Evans, L., e S. Chauvin. 1993. "Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model." *To Improve the Academy* 278: 165-78.

Federighi, P. a cura di. 2018. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., Ranieri, M., e G. Bandini. 2019. *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, E., e A. Serbati. 2017. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Gibbs, G. 2008. *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. York: The Higher Education Academy.

Gibbs, G., e M. Coffey. 2004. "The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students." *Active Learning in Higher Education* 5: 87-100.

Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, Deane M., e L. von Hoene. 2017. *Institutional commitment to teaching excellence: assessing the impacts and outcomes of Faculty Development*. Washington, DC 20036: ACE American Council on Education.

Harden, R. M., e P. Lilley. 2018. *The eight roles of the medical teacher*. Edinburgh: Elsevier Limited.

Harrison, J. 2002. "The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review." *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File* 21: 3-20.

Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., e A. Luzeckyj. 2010. *Preparing academics to teach in higher education:fnal report, Australian Learning and Teaching Council*. Sydney: NSW.

Kezar, A. 2001a. "Organizational models and facilitators of change: Providing a framework for student and academic affairs collaboration." *New Directions for Higher Education* 116: 63-74.

Kezar, A. 2001b. *Understanding and facilitating change in Higher Education in the 21st century, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Washington (DC): ERIC Digest.

Kezar, A. 2003. "Enhancing innovative partnerships: Creating a change model for academic and student affairs collaboration." *Innovative Higher Education* 28 (2): 137-56.

Knowles, M. S. 1989. *The making of an adult educator: An autobigraphical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.

Legge Casati n. 3725/1859 del Regno di Sardegna sul "Riordinamento dell'Istruzione pubblica." <https://scuola.diocesianagnialatri.it/files/legge-3725-del-13-novembre-1859--casati-.pdf> (10/2022).

Lotti, A., e Lampugnani, A., a cura di. 2020. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP.

McGrath, C. 2020. "Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency." *International Journal for Academic Development* 25 (2): 94-106.

Montemayorr, R. N. C., Elizondo-Leal, J. A., Ramírez Flores, Y. A., Cepeda, X. C., e M. Lopez. 2020. "Understanding the dimensions of a strong-professional identity: a study of faculty developers in medical education." *Medical Education Online* 25: 1.

Olsson, T., Mårtensson, K., e T. Roxå. 2010. "Pedagogical Competence – A development perspective from Lund University." In *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*. a cura di Å. Ryegård, T. Olsson, e K. Apelgren, 121-32. Uppsala University: Division for Development of Teaching and Learning.

Olsson, T., e T. Roxå. 2008. "Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach." Conference Paper.

Olsson, T., e T. Roxå. 2013. "Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization." *European Journal of Higher Education* 3 (1): 40-61.

Orland-Barak, L., e D. Maskit. 2017. *Methodologies of Mediation in Professional Learning.* Cham: Springer.

Pandey, S. R., e M. R. Sharma. 2022. "Mentoring and Professional Development: A Gateway to Professionalism." *Journal of Social Work and Science Education* 3 (2): 168-78.

Parpala, A., e S. Lindblom-Ylänne. 2012. "Using a research instrument for developing quality at the university." *Quality in Higher Education*18 (3): 313-28.

Parpala, A., e L. Postareff. 2021. "Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self- reflection tool." *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23 (4): 61-7.

Perla, L. 2004. *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.

Perla, L. 2018. "Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione." In *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria*, a cura di M. Michelin, 79-88. Udine: Forum.

Perla, L. 2019a. "Impegno dell'insegnante e sviluppo professionale: il nesso epistemologico del Didasco Project." *Nuova Secondaria Ricerca* 3: 112-15.

Perla, L. 2019b. *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.

Perla, L. 2020a. "Didattica e pratiche dell'active learning." In *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, a cura di G. Crescenza, e A. Volpicella, 264-74. Roma: Edizioni Conoscenza.

Perla, L. 2020b. "Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari." *Scuola Democratica* 3: 561-72.

Perla, L., Agrati, L., e V. Vinci. 2019. "The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses." In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, a cura di D. Burgos, M. Cimitile, P. Ducange, R. Pecori, P. Picerno, P. Raviolo, e C. M. Stracke. 3-17. Cham: Springer (HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science 1091).

Perla, L., e V. Vinci. 2018a. "Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari." *Education Sciences & Society* 2: 120-40.

Perla, L., e V. Vinci. 2018b. "TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba." *Lifelong Lifewide Learning* 15 (32): 68-88.

Perla, L., e V. Vinci. 2020. "Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento." In *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di A. Lotti, e P. A. Lampugnani, 111-31. Genova: GUP.

Perla, L., e V. Vinci. 2021. "Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba." *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Special Issue): 11-30.

Perla, L., Scarinci, A., e I. Amati. 2021. "Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context." In *Bridges and Mediation in Higher Distance Education, Communications in Computer and Information Science* 1344, a cura di L. S. Agrati, D. Burgos, P. Ducange, P. Limone, L. Perla, P. Picerno, P. Raviolo, e C. M. Stracke, 226-39. Bari: Springer (HELMeTO 2021. Communications in Computer and Information Science 1344).

Perla, L., Vinci, V., e A. Scarinci. 2021a. "Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development." In *Pandemic and Post-Pandemic Space and Time*. Proceedings of the 2nd International Conference, a cura di Associazione Per Scuola Democratica 3: 544-57. Roma: il Mulino.

Perla, L., Vinci, V., e A. Scarinci. 2021b. "Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education." In *Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning*, a cura di G. Ubachs, S. Meuleman, e A. Antonaci, 58-70. Maastricht: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).

Postareff, L., e S. Lindblom-Ylänne. 2008. "Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education." *Learning and Instruction* 18: 109-20.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne S., e A. Nevgi. 2007. "The effect of pedagogical training on teaching in higher education." *Teaching and Teacher Education* 23: 557-71.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., e A. Nevgi. 2008. "A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education." *Higher Education* 56: 29-43.

Roxå, T., e K. Mårtensson. 2017. "Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them?" *International Journal for Academic Development* 22 (2): 95-105.

Saroyan, A., e C. Amundsen. 2004. *Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
Saryon, A., e M. Frenay, a cura di. 2010. *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
Sorcinelli, M. D. 2007. "Faculty Development: The Challenge Going Forward." *Peer Review* 9 (4): 4-9.
Sorcinelli, M.D. 2020. "Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development." In *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di A. Lotti, e P. A. Lampugnani, 19-25. Genova: GUP.
Steinert, Y. 2010. "Faculty development: from workshops to communities of practice." *Medical Teacher* 32: 425-28.
Steinert, Y., a cura di. 2014. *Faculty Development in the Health Professions. A focus on research and practice*. Dordrecht: Springer Science.
Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., e D. Prideaux. 2006. "A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8." *Medical Teacher* 28 (6): 497-526.
Stes A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., e P. Van Petegem. 2010. "The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research." *Educational Research Review* 5 (1): 25-49.
Trigwell, K., Rodriguez, K. C., e F. Han. 2012. "Assessing the Impact of a University Teaching Development Programme." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (4): 499-511.
Van de Ven, A.H., e M.S. Poole. 1995. "Explaining development and change in organizations." *Academy of Management Review* 20 (3): 510-40.
Varma-Nelson, P., e R. Turner. 2017. "Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center." In *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, a cura di E. Felisatti, e A. Serbati, 116-25. Milano: FrancoAngeli.

Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti. Il modello delle *learning city* e *learning region*

Roberta Piazza

Abstract: Il presente saggio vuole essere un tributo al ruolo di *magister* e ricercatore nel campo dell'Educazione degli Adulti di Paolo Federighi. Attraverso un breve *excursus* che abbraccia un arco temporale di più di vent'anni – dai miei primi passi quale ricercatrice fino alla recente esperienza di componente del Comitato scientifico di *Lucca Learning City* – il tentativo è di evidenziare il peso dell'influenza delle riflessioni di Paolo Federighi sul mio interesse per le politiche educative in età adulta e sull'adesione al modello delle *learning city*.

Keywords: Sviluppo regionale, *lifelong learning, learning city,* politiche educative in età adulta.

1. Come ho incontrato Paolo Federighi

L'interesse verso la dimensione politica dell'Educazione degli Adulti (EdA) è un elemento caratterizzante il vasto lavoro di ricerca di Paolo Federighi. Attraverso la bibliografia della sua lunga e straordinaria produzione scientifica si coglie in maniera evidente l'attenzione alle politiche e alle strategie formative, a come si costruiscono, in che modo sono in grado di «agire sulla produzione materiale e spirituale», alla loro capacità di «attivazione del processo formativo individuale e collettivo» (Federighi 2000a, 2000b). Si tratta di un percorso che, a partire dalla fine degli anni Settanta, in un arco temporale di circa quarant'anni, lo ha condotto a indagare le politiche regionali, nazionali e internazionali relative allo sviluppo e all'affermazione dell'EdA. Uno sguardo privilegiato, il suo, alimentato dall'attività di ricerca in qualità di esperto presso organizzazioni transnazionali (UNESCO, nel 1979 e nel 1988; *Unesco Institute for Education*, nel 1993-2000; OECD nel 2001; *Council of Europe* nel 1996) e dalla presidenza dell'*European Association for the Education of Adults* (EAEA) (1992-2000).

Il mio incontro con il lavoro di Paolo Federighi avviene proprio in occasione della pubblicazione del volume del 1996, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*. Alla fine degli anni Novanta collaboravo volontariamente con la cattedra di Pedagogia generale del prof. Vincenzo Sarracino dell'allora Seconda Università degli Studi di Napoli (S.U.N., dal 2016 Università

Roberta Piazza, University of Catania, Italy, r.piazza@unict.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Roberta Piazza, *Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti. Il modello delle* learning city *e* learning region, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.13, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 157-167, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"), e mi stavo avvicinando all'Educazione degli Adulti, sconosciuta, per me, che provenivo dal mondo della scuola.

Il contesto era però favorevole allo sviluppo del mio interesse per l'EdA. Un folto gruppo di pedagogisti e studiosi napoletani (Antonia Cunti, Anna Esposito, Vincenzo Sarracino, Bruno Schettini, Francesco Valenti), coordinati da Paolo Orefice nella ricerca *mo.ter* (modello territoriale di programmazione educativa e didattica), aveva approfondito, fin dagli anni Ottanta, una precipua attenzione a percorsi di educazione di comunità e di sviluppo territoriale nell'ottica dell'Educazione Permanente (Orefice 1991, 1997; Orefice e Sarracino 1981, 1988). Un'esperienza pressoché unica, nel panorama nazionale, quella della ricerca *mo.ter.*, che aveva contribuito a formare noi più giovani collaboratori verso approcci educativi comunitari, attenti alla dimensione sociale dell'intervento pedagogico.

Nel dicembre del 1998, nell'ambito di un convegno sul tema *L'Educazione degli Adulti nella società dell'apprendimento diffuso*, organizzato dalla Cattedra di Pedagogia generale della S.U.N., ebbi modo di conoscere Paolo Federighi. Frequentavo il primo anno di Dottorato in Pedagogia della Formazione dell'Università "Federico II" e ricordo l'impressione generata in me dal suo intervento (*Strategie nell'Educazione degli Adulti nel contesto europeo*), che approfondiva i temi dello sviluppo di un modello organico di EdA fondato sull'assunzione «di responsabilità trasformativa» individuale e collettiva (Federighi 2000a, 76). Nell'analizzare la dimensione transnazionale dell'Educazione degli Adulti, soprattutto in relazione alla funzione assunta dagli organismi politici internazionali, Paolo Federighi evidenziava con preoccupazione le contraddizioni insite nel modello andragogico neoliberale. Grazie alla lettura critica che ha costituito una costante del suo lavoro di ricerca, volto a svelare le dimensioni ideologiche di certi approcci economicisti nei confronti dell'EdA, Paolo Federighi si soffermava sull'implicazione di tale modello, individuandone i rischi. Il modello neoliberista, ispirandosi al principio della responsabilità individuale del soggetto nella ricerca e nella domanda di formazione, proposto dal *lifelong learning*, trascurava le cause di fondo dell'esclusione dalla formazione di alcune classi sociali e accentuava, di fatto, vecchie forme di esclusione educativa. Nella proposta di un «modello organico», capace di puntare sullo sviluppo e sulla creazione dei modi educativi dello «stare insieme» e dell'educarsi «attraverso la progettazione e la realizzazione di azioni collettive volte a trasformare le condizioni di vita e di lavoro», Paolo Federighi intravedeva la possibilità di ridimensionamento del suddetto modello neoliberista. Nell'evidenziare

> la volontà di dominazione che si cela dietro teorie e politiche che, oggi, ispirano la dimensione internazionale dell'Educazione degli Adulti, egli invitava a considerare l'impatto sociale delle proposte teoriche e politiche (la loro sostenibilità economica e sociale) e il ruolo della società civile. Di qui, la riflessione sul ruolo dell'EdA nel "costruire uno scudo educativo che consenta di riconoscere le ipotesi liberatorie da quelle tendenti all'imposizione di modelli teorico pratici alla crescita diseguale e escludente" (Federighi 2000a, 77-8).

L'attenzione al processo di costruzione della dimensione transnazionale dell'EdA – e dell'impatto di questa dimensione a livello locale – e la necessità di guardare al 'soggetto collettivo', cioè alle espressioni della società civile organizzata, incorporate nella visione dei maggiori organismi internazionali, hanno rappresentato per me, come per tanti altri ricercatori nel campo dell'Educazione degli Adulti[1], elementi di riflessione capaci di orientare la mia ricerca futura. L'articolo (Federighi 2002a) sul ruolo dell'UNESCO nella diffusione dell'EdA attraverso le cinque Confintea (*International Conferences on Adult Education*) (1949-1997) fa emergere lo sviluppo, in prospettiva mondiale, di una nuova visione dell'EdA. È in seno all'UNESCO, quale principale agenzia transnazionale responsabile dello sviluppo dell'Educazione degli Adulti (Federighi 2000b), che si rafforzano le prospettive di azione dell'EdA. Quest'ultima, inizialmente poco attenta al tema dell'alfabetizzazione e non interessata alla necessità di una democratizzazione degli accessi all'Educazione degli Adulti, procede, grazie all'accoglimento delle istanze dei diversi paesi partecipanti alle Conferenze, verso l'assunzione di consapevolezza che l'analfabetismo nel mondo costituisce un *vulnus* responsabile dell'acuirsi delle disuguaglianze sociali.

Come scrive Paolo Federighi, l'idea di EdA che scaturisce nella prima Confintea tenutasi a Elsinore nel 1949 (UNESCO 1949), è lontana dai fini più nobili dell'Educazione degli Adulti – trovare un senso al lavoro, adempiere ai doveri politici dei cittadini, impedire a coloro che hanno in mano i nuovi strumenti di propaganda di abusarne (Piazza 2009).

> Non si chiama in causa il suo ruolo [dell'EdA, ndr] nel rendere il soggetto storico capace di modificare i fattori che rendono il lavoro privo di senso, le ore libere non creative, ma riproduttive e così via. Lo scopo è ridotto ad obiettivo educativo specifico di una serie di attività formative (Federighi 2002a, 11).

Lo scenario però muta già a partire dalla seconda Conferenza (Montreal 1960) (UNESCO 1963), allorché si accolgono i bisogni del mondo analfabeta e delle classi operaie, all'interno di una visione educativa rinnovata, e l'Educazione degli Adulti non è più identificata con il recupero scolastico.

> Essa fa riferimento all'insieme di attività e opportunità educative e culturali presenti nella realtà locale, in ogni momento ed ambito della vita. Alla identificazione della molteplicità delle occasioni formative, la definizione aggiunge poi una dimensione etica richiamando l'obiettivo della uguaglianza dei diritti educativi 'in ogni momento della vita' (Federighi 2018, 10).

Superato definitivamente un approccio filantropico, l'EdA inizia a includere nel proprio campo di ricerca la dimensione delle politiche pubbliche e private, dei

[1] Sono tanti i colleghi in Educazione degli Adulti suoi allievi diretti o che hanno collaborato con lui nel corso della lunga carriera di Paolo Federighi. Non volendo fare torto a nessuno, va sicuramente ricordato il gruppo fiorentino e, in particolare, le prof.sse Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone, che, negli ultimi venti anni, hanno strettamente lavorato con lui, condividendo temi di ricerca e attività istituzionali.

sistemi e delle organizzazioni. Si apre progressivamente ai problemi dei soggetti più fragili nella lotta contro l'analfabetismo, affrontando progressivamente i temi del lavoro, delle differenze di genere, della partecipazione, del riconoscimento delle identità culturali e, soprattutto, della necessità di impegnarsi in nuove politiche per sviluppare misure che favoriscano l'accesso e amplino le opportunità di apprendimento per gli adulti. 'L'esplosione delle strategie educative', che si manifesta a partire dagli anni Sessanta, in concomitanza con la diffusione del concetto di Educazione Permanente (UNESCO 1963), attesta la tensione di nuovi strati sociali che «in tutto il mondo premono per l'accesso» all'istruzione, alla formazione, alla cultura (Federighi 1996, 38-9). Tuttavia, mentre il mondo del lavoro accresce la richiesta di forza lavoro qualificata, Paolo Federighi ci fa notare come ciò si risolva, inevitabilmente, nella costante contraddizione tra domanda di universalizzazione dell'educazione e richiesta di forza lavoro giovane e aggiornata (Federighi 1996). La riflessione sui due aspetti dell'educazione – quale motore e accompagnamento dello sviluppo economico – accompagna la riflessione di Paolo Federighi sui temi delle politiche educative in Europa, delle quali evidenzia l'orientamento all'elaborazione di strategie per la riforma dei sistemi educativi – in un'ottica di libero mercato – propria dell'emergente *lifelong learning*.

Si afferma, infatti, nel corso degli anni Novanta, una visione rinnovata di Apprendimento Permanente: non più utopia, ma volontà politica – prodotto delle «dinamiche e dei conflitti storici propri di ciascuna realtà territoriale» (Federighi 1996, 52) – volta a costruire una nuova società, la *learning society*. Questa, grazie a iniziative specificamente dedicate all'apprendimento – nel report di Amburgo del 1997 elaborato in seno alla quinta Confintea (UNESCO 1997) si parla di diffusione della cultura dell'apprendimento – si prefigura come una società in grado di attivare e di gestire le risorse che consentono ai cittadini autonomamente di controllare le risposte alla soluzione di problemi presenti nella vita quotidiana e nel lavoro. Una simile prospettiva, sottolineaPaolo Federighi in un'intervista rilasciata in qualità di presidente dell'EAEA in occasione della Conferenza di Amburgo (Confintea 1998), richiede la creazione di sinergie tra i diversi ambiti della vita pubblica, tra i settori produttivi e le differenti realtà sociali, ma, soprattutto, impone la liberazione di risorse educative compresse e sottoutilizzate nella società e nel lavoro.

È da tali constatazioni che prende vita in lui l'ipotesi di una società capace di mobilitare le energie intellettuali delle persone, in modo da poter intervenire con consapevolezza nei contesti individuali e delle comunità di appartenenza. Preso atto delle contraddizioni del *lifelong learning* («lifelong learning has emerged at the moment when lifelong jobs are disappearing» Bélanger e Federighi 2000, 91), funzionale al «duplice dogma» delle richieste del mercato e della crescita economica (Bélanger e Federighi 2000, 74), Paolo Federighi non esclude la possibilità della creazione di una società ad apprendimento diffuso fondata su un nuovo modello di *Welfare State*. Egli è ben consapevole del 'doppio ruolo' che contraddistingue l'Educazione degli Adulti, «funzionale all'esigenza di disporre di forza lavoro formata», ma anche «di favorire lo sviluppo di processi di affrancamento dal dominio dell'uomo sull'uomo» (Federighi 2000a, 78-9).

Tuttavia, quale ricercatore riconosce che il suo ruolo è «tentare di individuare criteri che ci aiutino a valutare il senso di teorie e politiche proposte o imposte negli spazi transnazionali» (Federighi 2000a, 78-9), guardando sempre alle prospettive di giustizia distributiva che i modelli teorici e politici possono produrre.

Emerge, dal rifiuto di una logica puramente economicista, finalizzata ad assoggettare l'educazione alle diverse priorità che di volta in volta emergono e che nega il senso dell'educazione in sé, l'ipotesi di società fondata sul ruolo attivo di ogni individuo. Questi, agente primario dei processi di trasformazione, dovrebbe essere in grado di accedere alle opportunità formative, al fine di giungere alla gestione e alla produzione autonoma di tali opportunità. Ciò implica lo sviluppo del potenziale umano di ciascun individuo, ma, soprattutto, la liberazione di risorse educative compresse e sottoutilizzate nella società e nel lavoro: riflessione che apre la via – nella realizzazione di tale modello sociale ed economico – al tema della solidarietà educativa, ovvero dell'impegno solidale di strati di pubblico favoriti in grado di creare e sostenere opportunità formative accessibili a tutti. Non si tratta di riproporre un nuovo filantropismo, sostiene Paolo Federighi, ma di pensare ad un modello formativo che non escluda, a causa dei costi, la possibilità di una diffusione capillare e che si fondi sull'iniziativa e sulla gestione della società civile (Federighi 1996; Bélanger e Federighi 2000; Federighi 2006).

L'ipotesi formulata da Paolo Federighi sul modello formativo, che si caratterizza per la sua pervasività nel territorio e che si fonda sull'iniziativa e sulla gestione della società civile, diventa un elemento di riferimento nella mia produzione scientifica e nel mio impegno accademico fin dai primi anni del Duemila. La ricerca sul modello delle *learning city* nel contesto italiano e internazionale – un modello di città sostenuto dalle politiche dell'OECD e dell'UNESCO fin dalla fine degli anni Novanta, promosso dal PASCAL Observatory e poi acquisito in seno all'UNESCO *Learning City Network* nel 2012[2] – mi hanno offerto e continuano ad offrirmi la possibilità di studiare esperienze di apprendimento diffuso e responsabile sulla scia di quanto elaborato da Paolo Federighi.

Infine, il ritrovarmi seduta al suo fianco nel comitato scientifico di *Lucca Learning City* nel 2021, città entrata a far parte delle *Learning City Network* dell'UNESCO nel 2020, è un onore che sugella il rapporto con un maestro al

[2] L'importanza del modello delle *learning cities* è tale che, nel corso del 2012, l'Istituto per il *Lifelong Learning* dell'UNESCO (UIL) ha dato avvio allo sviluppo della Piattaforma Internazionale delle *learning cities* per diffondere e sostenere lo sviluppo di *learning cities* nel mondo. La piattaforma ha lo scopo di creare un *network* che possa mobilitare le città nell'uso efficace delle risorse a loro disposizione. Il fine è di guidare le città nel potenziamento di tutti i cittadini per sostenere la crescita della persona *lifelong*, lo sviluppo dell'uguaglianza e della giustizia sociale, il mantenimento della coesione sociale e la creazione della prosperità sostenibile. (UIL 2013). La diffusione capillare del modello, sotto l'egida dell'UNESCO, ha consentito di giungere nel 2020 a 230 città in 64 Paesi nel mondo che hanno aderito al *network*, le quali hanno riconosciuto i principi e i valori identificati come caratteristiche chiave delle *learning cities* (Atchoarena e Howells 2021).

quale tanti studiosi di politiche educative a livello internazionale guardano con rispetto ed ammirazione.

2. *Learning region* e *learning city*: il senso delle politiche regionali

Il concetto di *learning region* e di *learning city* è strettamente collegato ai principi fondativi del *lifelong learning*. Fin dagli anni Settanta, nell'orizzonte teorico offerto dall'Educazione Permanente, la città assume il ruolo di catalizzatore e di centro propulsore di apprendimento, attraverso un'efficace integrazione degli aspetti sociali ed economici con quelli educativi. Il Rapporto Faure *Learning to be* del 1972 raccomanda, infatti, la necessità di incrementare le possibilità legate all'apprendimento informale e proclama il *lifelong learning* quale 'concetto chiave' per le politiche e strategie educative future. Nel sottolineare il diritto di ciascun individuo ad apprendere durante l'intero corso della vita, l'enfasi è posta sulla capacità di educare che è propria della società, intesa come comunità educante (Faure 1972).

La decisione del Parlamento europeo e del Consiglio di proclamare il 1996 *European Year of Lifelong Learning*[3], i rapporti del 1996 dell'OECD (*Lifelong Learning for All)* e dell'UNESCO (*Learning: the treasure within*) (Delors 1996), il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione Europea 2000), rilevando l'importanza dell'apprendimento per la società nel futuro, forniscono un ulteriore e significativo impulso allo sviluppo di numerose iniziative nel mondo volte a promuovere sempre più diffuse opportunità di apprendimento *lifelong* per tutti, in stretta connessione col territorio (Longworth 2007; Longworth e Osborne 2010; Piazza 2013). Di qui la rinnovata attenzione alle regioni e alle città, considerate strumenti per diffondere l'apprendimento permanente, per due ordini di motivi: la natura comunitaria di gran parte dell'apprendimento in età adulta rende possibile costruire occasioni d'apprendimento nella città e nelle regioni, collegandole alle attività della stessa comunità; la collaborazione e la coordinazione tra le varie istituzioni del territorio, secondo una logica di sempre maggiore integrazione tra tutti gli attori locali, contribuiscono a rafforzare i collegamenti indispensabili per la costruzione di un sistema coerente e non frammentato.

Prioritario risulta essere l'approccio fondato sul partenariato, sia all'interno sia all'esterno dei sistemi formali, cosicché la cooperazione di tutti gli attori faccia sì che le strategie mostrino la loro efficacia 'sul terreno'. È in questo contesto che la *learning region* e la *learning city* trovano la loro giustificazione:

> per favorire l'emergere di una cultura dell'apprendimento nell'insieme dell'Europa occorre sviluppare collettività che apprendono, città e regioni che apprendono, e realizzare centri locali di apprendimento polifunzionali (Commissione Europea 2001, 25).

[3] Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita».

La *learning region* e le *learning city* divengono, inoltre, strumenti di promozione delle azioni e delle strategie innovatrici per rispondere ai bisogni economici o sociali e, più specificamente, per contribuire a sviluppare le comunità che cercano di realizzare un equilibrio fra gli obiettivi economici e quelli sociali.

La riflessione di Paolo Federighi sul modello di *learning region*, attraverso un'analisi del concetto di regione così come emerge dal *Memorandum*, è critica nei confronti di una visione in cui il concetto di dimensione regionale fa riferimento alla sola rete di relazioni esistenti tra diversi soggetti all'interno di un territorio dato. Manca, egli sottolinea da acuto osservatore delle politiche regionali a livello nazionale e internazionale[4], la visione del governo dei processi attivati dai diversi soggetti in rete, poiché la qualità della vita nelle reti dipende non tanto dalla responsabilità degli individui che ne fanno parte (secondo il modello neoliberista), «ma anche dalle risorse a disposizione, dalle regole che regolano accessi alle risorse ed i ruoli dei diversi soggetti». Di qui il richiamo al ruolo delle istituzioni democratiche nell'introdurre «nuove regole distributive che realizzino più uguaglianza negli accessi e nei ruoli», limitando l'intervento del libero mercato. «I governi regionali e locali hanno un ruolo insostituibile da svolgere. Possiamo parlare di *learning region* senza considerare la possibilità di attribuire anche alle strutture pubbliche un ruolo di garanzia democratica?» (Federighi 2002b, 35).

La creazione di un clima educativo diffuso – che è il modello al quale si ispirano le *learning region* e *learning city* – può realizzarsi attraverso una gestione sinergica e coerente dell'insieme delle politiche regionali, grazie al superamento delle barriere tra agenzie educative e formative, mondo del lavoro, cultura, sanità, economia. Coerente con l'idea di una società fondata sulla partecipazione democratica dei cittadini allo sviluppo territoriale, Paolo Federighi richiama il ruolo delle regioni nel favorire la partecipazione dei singoli individui non solo ai processi decisionali, ma anche al «consumo educativo e culturale» (Federighi 2002b, 35). Creare delle *learning region* significa favorire la partecipazione politica dei cittadini al pari dell'accesso a tutte le opportunità di sviluppo intellettuale. Ma significa anche sviluppare politiche che intervengano sui fattori che hanno prodotto il ridotto o mancato accesso, trasformando le condizioni di vita e di lavoro dei singoli individui e attivando politiche che agiscano sui singoli. «La personalizzazione delle politiche» – ci ricorda Paolo Federighi – «può qualificare la specificità del ruolo delle Regioni» nello sviluppo di un sistema di Apprendimento Permanente (Federighi 2002b, 35).

L'interesse internazionale verso la possibilità di trasformare le città e i territori in luoghi di apprendimento è tale che nel corso dei primi anni Duemila si

[4] In Italia Paolo Federighi ha collaborato con il Consiglio Regionale della Toscana in materia di istruzione, formazione professionale e politiche del lavoro (dal 1996 al 2012). Nello specifico si è occupato dell'introduzione dell'*e-learning* nei sistemi di erogazione della formazione, delle politiche internazionali in materia, accompagnando il processo di rinnovamento del sistema della formazione professionale e continua, e dell'integrazione di quest'ultima con i sistemi della formazione e delle politiche del lavoro (si veda, tra gli altri, Federighi 2005).

registra in Europa e nel mondo la diffusione delle *learning region/city:* nel 1996 viene istituito il *network* britannico delle *learning cities;* in Finlandia è attiva fin dal 1999 la *Finnish Learning City Network*, che comprende le principali città del Paese; in Irlanda nel 2003 viene istituito il *Cork City Learning Forum* che collega tutti gli *stakeholder* dell'educazione e della formazione della città di Cork; a Kaunas, in Lituania, nel 2004 viene creato il *Learning City Network* e il *Learning City Council*; in Puglia viene fondata l'*Associazione Italiana delle Learning City* nel 2008, soprattutto al fine di stimolare la partecipazione attiva delle comunità locali ai temi dello sviluppo e della sostenibilità. Al di fuori dell'Europa, sempre nei primi anni del Duemila, si segnalano esperienze in Nord America, Canada, Sud Africa e Australia, in Cina, nella Repubblica di Korea e in Giappone (Yang 2012; Piazza 2015).

Malgrado l'espansione di tale modello, la pedagogia italiana appare poco interessata al tema delle politiche educative e formative per lo sviluppo territoriale, come emerge da una ricerca da me effettuata (Piazza 2010). In un'intervista a Paolo Federighi – assieme ad altri docenti appartenenti agli Atenei rappresentativi di altrettante aree geografiche (Sicilia, Italia meridionale, centrale, settentrionale) – ho affrontato con lui le ragioni di tale silenzio. La discussione prende avvio dalle analogie tra l'idea della *learning city* e quella del Sistema Formativo Integrato (SFI) (Frabboni 1983; Telmon 1995) o allargato (De Bartolomeis 1983), un modello di sviluppo territoriale volto a creare un sistema policentrico caratterizzato da un nuovo tipo di rapporto tra le diverse agenzie educative. Avendo contribuito alla sua realizzazione in Toscana, Paolo Federighi ritiene che la diffusione di tale idea pedagogica – legata soprattutto al tentativo di superamento di un approccio scuolacentrico – si sia tradotta in interventi meramente propagandistici, poco attenti ai bisogni dei soggetti. Al riguardo, Paolo Federighi considera maggiormente perseguibile l'idea che la risposta ai bisogni locali debba partire dalle persone e dalle comunità che, di volta in volta, possono assumere il ruolo di promotori di quel bisogno (associazioni di famiglie, amministrazioni locali, scuola, ecc). Di fatto, ciò che egli sottolinea è la difficoltà delle singole agenzie ad agire sinergicamente, anche perché gravate da numerose difficoltà nella gestione dei bisogni locali. Gli Enti locali, in particolar modo, il cui ruolo è essenziale nella realizzazione del SFI, così come della *learning city*, intervengono nelle diverse aree geografiche in maniera differenziata per intenzionalità dell'impegno, per sensibilità verso i problemi della cittadinanza, per disponibilità degli investimenti, per consapevolezza della dinamica del processo formativo.

Per analogia, sottolinea Paolo Federighi, è ipotizzabile che anche la *learning city/region* presenti le medesime difficoltà di applicabilità nel nostro territorio. Analogamente a quanto è accaduto con il SFI, il rischio è che, nel reclamare l'idea, si trascuri di verificarne i risultati, di riconoscerne le potenzialità, i limiti e i vincoli, promuovendo, nei nostri contesti, una visione accattivante, ma sostanzialmente ideologica. Inoltre, a fronte di uno scenario economico e politico dominato dal neoliberismo, ben diverso quindi da quello del SFI, venuto meno lo Stato nel sostenere i costi del *lifelong learning*, il diritto alla formazione dei

cittadini diviene responsabilità del singolo. «In altri termini c'è uno spazio per la politica, per il *welfare*?», si chiede Paolo Federighi, che crede nella possibilità di creare opportunità per azioni collettive sia di tipo istituzionale sia sociale, solo a patto che le istituzioni, a livello nazionale e regionale, si dimostrino forti per entità degli stanziamenti e per la determinazione delle scelte politiche (Federighi 2005). Il compito cruciale delle strategie regionali, se vogliono realizzare un società dell'apprendimento diffuso, è di aiutare i cittadini a riconoscere i propri obiettivi di crescita; adottare politiche aderenti al loro ciclo di vita, accompagnandoli con la formazione nelle diverse transizioni di vita e lavorative; accrescere la propensione a formarsi attraverso obblighi o incentivi finanziari e materiali[5]; favorire i partenariati e le forme di cooperazione tra interventi pubblici e interventi privati; sincronizzare le politiche di *lifelong learning* (educazione, formazione, lavoro e politiche per la sicurezza) con altre politiche (salute, giustizia, interni e cultura) (Federighi e Torlone 2010).

Tutti questi elementi, all'interno di progetti territoriali integrati (Abreu, Federighi, e von Rein 2007), possono favorire nei territori regionali il raggiungimento degli obiettivi legati al benessere sociale, culturale ed economico ai quali guardano le *learning city/region* come meta e orizzonte.

3. Brevissime conclusioni

Nel corso degli ultimi dieci anni i percorsi di ricerca di Paolo Federighi e miei si sono più volte intrecciati. Io ho proseguito con la mia ricerca sul modello della *learning city* e sulle possibilità applicative nel territorio nazionale e internazionale. Paolo Federighi, fra i molteplici interessi che caratterizzano la sua produzione scientifica, ha continuato ad occuparsi di politiche regionali, come attesta, ad esempio, la sua recente partecipazione al progetto *Erasmus+ RegALE* (*Regional capacity for Adult Learning and Education*)[6].

L'ennesimo riconoscimento alle sue competenze è la nomina in seno al comitato scientifico di *Lucca Learning City*. Trovarmi al medesimo tavolo con lui, a discutere di come supportare la città di Lucca nel suo percorso di rafforzamento quale città dell'apprendimento, continua a costituire per me un'occasione di formazione[7].

Ecco cosa rappresenta un vero maestro per un'allieva: una fonte inesauribile di apprendimento e lo stimolo a leggere la medesima realtà in modo diverso, perché arricchita di una visione critica e non convenzionale, che apre le porte verso nuova conoscenza.

[5] Come esempio, si riporta l'introduzione del *voucher* individuale realizzato da Paolo Federighi in Toscana (Federighi 2005).

[6] Si veda Commissione Europea. 2021. "RegALE: Regional capacity for Adult Learning and Education."<https://regalenetwork.eu/> (10/2022).

[7] Nell'ambito delle attività di *Lucca Learning City*, va ricordata la recente pubblicazione sui modelli di sviluppo territoriale assieme alla collega Giovanna Del Gobbo e ad altri colleghi del gruppo fiorentino (Del Gobbo et al. 2022).

Riferimenti bibliografici

Abreu, C., Federighi, P., e E. N. von Rein, a cura di. 2007. *Learning Among Regional Governments: Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies*. Berlin: Verlag.

Atchoarena, D., e A. Howells. 2021. "Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society." In *Powering a Learning Society During an Age of Disruption*, a cura di S. Ra, S. Jagannathan, e R. Maclean, 165-80. Singapore: Springer.

Bélanger, P., e P. Federighi. 2000. *Unlocking people's creative forces: a transnational study of adult learning policies*. Hamburg: UNESCO.

Commissione Europea. 2000. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: SEC 1832.

Commissione Europea. 2021. "RegALE: Regional capacity for Adult Learning and Education."<https://regalenetwork.eu/> (10/2022).

Commissione Europea. 2001. *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, Comunicazione della Commissione*. Bruxelles: COM 678.

Confintea, V. 1998. "Carrying Through the Commitments." *Adult Learning* 10 (1): 4-6.

Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita». <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:IT:HTML> (10/2022).

De Bartolomeis, F. 1983. *Scuola e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.

Del Gobbo, G., Federighi, P., De Maria, F., Frison, D., Galeotti, G., Iossa, S., e B. Spennato. 2022. "Educational ecosystems: a research model applied in four Italian territories of the Tuscany Region." *Form@re – Open Journal per la formazione in rete* 22 (1): 377-92.

Delors, J. 1996. *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century*. Paris: UNESCO Publishing.

Faure, E. 1972. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing.

Federighi, P. 1996. *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.

Federighi, P. 2000a. "Strategie dell'Educazione degli Adulti nel contesto europeo." In *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, a cura di R. Piazza, e C. Tozzi, 71-86. Lecce: Pensa Multimedia.

Federighi, P., a cura di. 2000b. *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*. Firenze: Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Scambi Culturali, BDP-Unità Italiana di Eurydice, EAEA-European Association for the Education of Adults.

Federighi, P. 2002a. "L'idea di Educazione degli Adulti nelle conferenze internazionali dell'UNESCO (1949-1997)." *Pedagogia e Vita* 6: 8-24.

Federighi, P. 2002b. "Il concetto di Regione in Europa. Un quadro complesso, ma convergente." *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1: 34-6.

Federighi, P. 2005. "Politiche per la libertà nella formazione. Il senso dell'esperienza Toscana." *Lifelong Lifewide Learning* 1 (1): 23-9.

Federighi, P. 2006. *Liberare la domanda di formazione*. Roma: EDUP.

Federighi, P. 2018. "La ricerca in Educazione degli Adulti nelle università italiane. Passato e futuro." In *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, a cura di P. Federighi, 5-34. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e F. Torlone. 2010. *Politiche per la COoperazione REgionale nel settore dell'Apprendimento Permanente*. Firenze: Firenze University Press.

Frabboni, F. 1983. "Sistema educativo integrato." *Riforma della scuola* 11: 3-10.

Institute for Lifelong Learning (UIL). 2013. *Terms of Reference for Establishing the International Platform for Learning Cities*. Hamburg: UNESCO.

Longworth, N. 2007. *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Longworth, N., e M. Osborne. 2010. "Six Ages towards a Learning Region. A Retrospective." *European Journal of Education* 45 (3): 368-410.

Orefice P., e V. Sarracino. 1981. *Comunità locali e educazione permanente*. Napoli: Liguori.

Orefice P., e V. Sarracino, a cura di. 1988. *Ente locale e formazione: sperimentazione di un modello di ricerca partecipativa nei comuni dell'area flegrea*, 1983-1985. Napoli: Liguori.

Orefice, P., a cura di. 1991. *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente: il Servizio comunale di didattica territoriale nel comprensorio flegreo: il Laboratorio di educazione della comunità e l'"assistenza in servizio"*. Firenze: La Nuova Italia.

Orefice, P. 1997. *MOTER–Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*. Napoli: Liguori.

Organisation for Economic Co-operation and Development. 1996. *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level,* 16-17 January 1996. Paris: OECD.

Piazza, R. 2009. "Lifelong learning ed educazione democratica." In *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa,* a cura di R. Piazza, 17-49. Milano: Guerini Scientifica.

Piazza, R. 2010. "From permanent education to the learning region: Elements of analysis and comparison of pedagogic models." In *Perspectives on Learning Cities and Regions: Policy, practice and participation*, a cura di N. Longworth, e M. Osborne, 198-225. Leicester: NIACE.

Piazza, R. 2013. *Learning City. Aspirazioni e Ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne.

Piazza, R. 2015. "Learning city: la sfida dell'inclusione sociale." In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, a cura di M. Tomarchio, e S. Ulivieri, 221-33. Pisa: ETS.

Telmon, V., a cura di. 1995. *Saperi, metodi, istituzioni nel sistema formativo integrato*. Napoli: Liguori.

Tippelt, R., Kasten, C., Dobischat, R., Federighi, P., e A. Feller. 2006. "Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen." *Bildung über die Lebenszeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften*: 279-90.

UNESCO. 1949. *Summary report of the International Conference on Adult Education*. Denmark: Elsinore, 19-25 June 1949. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263?posInSet=1&queryId=21c278a3-fbea-4e33-814f-967bc38c77f8> (12/2022).

UNESCO. 1963. *Second World Conference on Adult education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542?posInSet=1&queryId=84712261-1dba-42d1-8344-a2abf0dbe690> (12/2022).

UNESCO. 1997. *5th International Conference on Adult Education; Hamburg, Germany; 14-17 July 1997: final report*. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/5th-international-conference-adult-education-hamburg-germany-1997-final> (12/2022).

Yang, J. 2012. "An overview of building learning cities as a strategy for promoting lifelong learning." *Journal of Adult and Continuing Education* 18 (2): 97-113.

Educazione degli Adulti e Tecnologie dell'Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro

Maria Ranieri

Abstract: Il saggio illustra le connessioni storiche e teoriche tra Educazione degli Adulti ed educazione a distanza, mostrando come quest'ultima si sia avvalsa delle molteplici teorie sviluppatesi a partire dalla sfida andragogica e sia stata, a sua volta, in grado di offrirsi come catalizzatore della prima. A partire dalla formazione online e, in particolare, dai MOOC, la duplice natura dell'educazione a distanza – quella, cioè, di campo applicativo e di catalizzatore riflessivo dell'Educazione degli Adulti – si traduce in una ricerca che coinvolge aspetti pedagogici (attinenti alla formazione continua e al suo valore strategico), didattici (circa le modalità di strutturazione delle azioni formative) ed etico-politici (relativamente alla democratizzazione dell'Alta Formazione).

Keywords: Educazione a distanza, open education, MOOC.

1. Educazione degli Adulti e educazione a distanza: uno sguardo alle origini

Sin dalle origini, il sodalizio tra Educazione degli Adulti e educazione a distanza ha trovato la sua ragione d'essere nelle opportunità offerte da quest'ultima di rendere accessibile l'istruzione a fasce sempre più ampie della popolazione, inclusi gli adulti, il cui bisogno di conciliazione dei tempi di vita e del lavoro richiede maggiore flessibilità e possibilità di auto-organizzazione. Come spiega Holmberg (1995, 47), infatti,

> se per educazione si intende l'acquisizione di contenuti intellettuali e di capacità cognitive, queste erano attività piuttosto esclusive fino alla metà del Diciannovesimo secolo e oltre. L'istruzione formale è stata per molto tempo aperta solo a gruppi economicamente – o comunque – privilegiati – la qual cosa accade ancora in un certo numero di paesi in via di sviluppo – ed era destinata quasi esclusivamente a bambini e giovani. Quando nel Diciannovesimo secolo ha preso l'avvio in forma organizzata l'Educazione degli Adulti in Europa e Nord America, i metodi dell'istruzione a distanza si sono gradualmente sviluppati per venire incontro a bisogni non facilmente soddisfacibili attraverso altri mezzi.

A lungo, l'accesso all'istruzione è stato appannaggio di pochi ed era possibile studiare solo se questa attività non interferiva con il lavoro attraverso cui l'adulto-studente manteneva se stesso e la propria famiglia. Essendo l'educa-

Maria Ranieri, University of Florence, Italy, maria.ranieri@unifi.it, 0000-0002-8080-5436

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Ranieri, *Educazione degli Adulti e Tecnologie dell'Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.14, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 169-180, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

zione a distanza un'attività libera dai vincoli spazio-temporali, essa ha aperto le porte dell'istruzione a soggetti adulti con le esigenze e gli interessi più disparati in un mondo in rapido cambiamento, che richiedeva una maggiore democratizzazione dei sistemi istruttivi insieme ad una migliore qualificazione della forza lavoro. Come si è caratterizzata nel tempo l'educazione a distanza e in che modo si è sviluppata, venendo a soddisfare i bisogni formativi di un numero crescente di adulti?

Nella storia dell'educazione a distanza, si possono individuare tre principali generazioni che ne hanno caratterizzato l'evoluzione (Trentin 1999; Calvani 2009): istruzione per corrispondenza, formazione basata sui sistemi multimediali e formazione in rete/online. La prima generazione dell'educazione a distanza, come abbiamo già rilevato seguendo Holmberg (1995), risale al XIX secolo: essa si è sviluppata grazie alla diffusione delle reti ferroviarie e alla nascita del servizio postale, distinguendosi per l'invio di materiali istruttivi; di qui la formula educazione per corrispondenza. Tra i primi corsi con un certo pubblico si distingue, nel 1837, il corso di stenografia, creato da Isaac Pitman, insegnante e stenografo, il cui successo spinse l'ideatore a fondare nel 1843 la *Phonographic Correspondence Society* (Holmberg 1995). Come abbiamo già osservato, corsi di questo genere, a carattere professionalizzante, sono nati in quegli anni per rispondere alle richieste di formazione provenienti da soggetti che altrimenti non avrebbero potuto avere accesso all'istruzione, tra cui ad esempio le donne. Anna Eliot Ticknor, la 'madre' dell'educazione per corrispondenza in Nord America, fonda a Boston nel 1873 la *Society to Encourage Studies at Home*, che vede le donne come uno dei suoi principali target: docenti e studenti si scambiavano lettere contenenti materiali istruttivi come letture, test, esercitazioni. Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo gli esempi si moltiplicano. Significativa è anche l'esperienza lanciata, in Pennsylvania, da Thomas J. Foster che, a fine Ottocento, istituisce una scuola professionale, offrendo corsi per corrispondenza sulla sicurezza in miniera per migliorare la sicurezza dei minatori, le loro prospettive di carriera e la qualità della vita. Ai primi del Novecento, la scuola era conosciuta ufficialmente come *International Correspondence School* (ICS), ma dal 2006 è diventata una scuola online, modificando la sua denominazione in Penn Foster, attiva oggi con oltre cento titoli, fra lauree, diplomi e certificati[1]. Sicuramente, l'attenzione verso i bisogni del mondo del lavoro ha decretato il successo di questa iniziativa.

Nel tempo, parallelamente allo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'educazione a distanza ha conosciuto nuove modalità erogative, a partire dai programmi radiofonici (Ranieri 2020). I primi esempi risalgono agli anni Venti: nel 1917 fu inaugurata la prima stazione radio educativa negli Stati Uniti presso l'Università del Wisconsin e dal 1920 la Divisione Radio del Dipartimento del Commercio degli Stati Uniti iniziò a rilasciare nu-

[1] Penn Foster. (n.d.). About Penn Foster Online Schools and College. https://www.pennfoster.edu/about (10/2022).

merose licenze per la creazione di stazioni radio finalizzate alla messa in onda di trasmissioni educative rivolte al grande pubblico. Un esempio paradigmatico è costituito dal programma *RCA Educational Hour*, che ha raggiunto fino a 6 milioni di ascoltatori. Parallelamente, oltre 60 università hanno iniziato a includere le trasmissioni radiofoniche nella loro offerta educativa insieme alle *Schools of the Air*, iniziativa lanciata negli Stati Uniti nel 1930, raggiungendo oltre 1 milione di studenti (Cuban 1986). Anche in Europa, la radio ha attirato l'attenzione di ricercatori ed educatori per il suo potenziale educativo: ad esempio, nel Regno Unito, la *British Broadcasting Company* (BBC) ha lanciato le prime iniziative negli anni Trenta, mentre in Italia, le prime trasmissioni educative di Ente Radio Rurale – un ente che si rivolgeva agli studenti e, la domenica, agli agricoltori – risalgono al 1933 con l'obiettivo di promuovere l'acculturazione di massa – anche se la vera finalità era, in realtà, di natura propagandistica. In generale, la radio veniva vista come uno strumento più democratico, in quanto consentiva agli studenti provenienti da aree geografiche disparate o con un diverso background socioeconomico di accedere a contenuti educativi di qualità.

Tornando all'Università del Wisconsin, vale la pena ricordare il lavoro di Charles A. Wedemeyer (1911-1999), uno degli autori più influenti nel settore dell'educazione a distanza, che negli anni Trenta si avvaleva della stazione radio universitaria per consentire a chi lo desiderasse di seguire le sue lezioni, anche al di fuori del *campus*. Durante la seconda guerra mondiale, Wedemeyer ideò, come istruttore navale, un progetto educativo destinato a migliaia di marinai in tutto il mondo. Dopo la guerra, realizzò corsi universitari per corrispondenza con oltre 8.500 studenti, un programma dell'Aeronautica Militare, dell'Esercito e della Marina con il coinvolgimento di oltre 85.000 uomini e donne, mentre negli anni Sessanta lanciava il programma *Articulated Instructional Media* (AIM), un percorso educativo basato sull'impiego di più media (TV, radio, cassette audio, libri, telefono). Alla base del lavoro di Wedemeyer, si collocano costrutti di estrema rilevanza nell'ambito dell'Educazione degli Adulti, primo tra tutti il concetto di autonomia (o del bisogno di indipendenza) dello studente, la cui centralità si traduce nel suo coinvolgimento attivo nel processo di negoziazione degli obiettivi di apprendimento, nella selezione delle strategie per il conseguimento degli obiettivi e nella dimostrazione della padronanza raggiunta (Black 2013).

Con gli anni Cinquanta-Sessanta, entriamo nella seconda generazione della formazione a distanza, basata sull'invio di materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore o audiovisive (Trentin 1999). In particolare, dagli anni Cinquanta in poi, la televisione educativa è diventata sempre più popolare in tutti i paesi industrializzati. Nel Regno Unito, ad esempio, i tre principali canali televisivi avevano già prodotto, alla fine degli anni Settanta, circa 50 serie televisive per scopi didattici. Importanti iniziative sono state promosse anche in Italia. Il 15 novembre 1960, va in onda sull'emittente televisiva italiana (RAI) il primo episodio di *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta*. Il titolo del programma non lascia molto spazio a dubbi e interpretazioni: il programma si rivolge ad adulti che non hanno avuto

accesso all'istruzione; riguarda l'alfabetizzazione di base e quindi competenze come saper leggere e scrivere; è aperto a tutti, in questo senso è un corso popolare. Il famoso programma, condotto dal maestro Alberto Manzi, entrò nelle case degli italiani per otto anni, 'educando in televisione' migliaia di cittadini, all'interno di un progetto di educazione popolare che rifletteva istanze da sempre contemplate nel campo dell'Educazione degli Adulti. Oltre a ciò, documentari, sceneggiati televisivi, programmi di approfondimento culturale offrivano un apparato di risorse formative in grado di appassionare adulti e non solo. Per i sostenitori della TV educativa, il suo valore aggiunto consisteva nel fornire ai formatori risorse utili per favorire esperienze di apprendimento autentiche e ampliare l'accesso all'istruzione (King 1954).

Gli anni Sessanta hanno visto anche il lancio di un'altra rilevante iniziativa, vale a dire la fondazione nel 1969 della *Open University* (OU) (Regno Unito). L'offerta formativa della OU punta, sin dagli esordi, sull'autonomia e la responsabilità del discente rispetto alla consapevolezza dei propri bisogni formativi, alla scelta dei percorsi, dei contenuti, delle metodologie e delle strategie di apprendimento, fino alla valutazione (Carlesen 2000). Alla OU si iscrivevano soprattutto studenti lavoratori che non potevano frequentare fisicamente le lezioni e che ricevevano un'assistenza telefonica individualizzata nel fine settimana; i programmi formativi si basavano su una pluralità di strumenti a partire da materiali ed esercizi spediti per posta, dischi in vinile, audiocassette e videocassette, CD ROM, programmi televisivi, seminari, gruppi di studio, ecc. I tre pilastri che caratterizzavano, e ancora caratterizzano, il modello formativo della OU sono: il tutoraggio, la personalizzazione dell'apprendimento e il rapporto con lo studente. L'accesso era consentito anche a studenti privi di un titolo di studio, tramite il bilancio delle competenze in ingresso, seguito da un percorso formativo teso a colmare eventuali lacune riscontrate. La OU, che come abbiamo detto si rivolgeva in origine a studenti lavoratori, ha nel tempo ampliato il proprio target fino a raggiungere studenti di tutto il mondo. Infatti, l'offerta formativa della OU, nata per rispondere ai bisogni delle fasce svantaggiate (o per motivi di distanza geografica o per ragioni economico-sociali che hanno determinato lo svantaggio di non poter accedere all'istruzione), ha progressivamente raggiunto una vasta platea di utenti, soprattutto nelle ultime decadi grazie alla diffusione di Internet.

2. Formazione in rete e in mobilità all'insegna del *lifelong learning*

A partire dalla fine degli anni Novanta e l'inizio del Nuovo Millennio, la convergenza tra la formazione supportata dalle tecnologie e l'Educazione degli Adulti si è ulteriormente rafforzata, dietro la spinta della progressiva affermazione del paradigma del *lifelong learning*. Più specificamente, l'idea di una formazione al di là dei limiti spazio-temporali, tradizionalmente imposti dai sistemi educativi, estesa durante tutto l'arco della vita, è stata sempre più sostenuta da organismi internazionali come l'UNESCO, l'OECD e il Consiglio d'Europa. Come sottolinea Calvani (2009, *np*),

l'educazione 'una volta sola', su cui ha poggiato il sistema scuola, appare sempre più inadeguata dinanzi alle recenti istanze sociali: il rapporto tra vita e apprendimento si è rovesciato in quanto non si tratta più di un apprendimento per la vita, ma di una vita per apprendere; la richiesta che viene avanzata è quella di sistemi dislocabili nel corso dell'intera esistenza, accessibili da ogni luogo. Garantire a tutti un apprendimento secondo le proprie necessità, rispettando bisogni di ciascuno in ogni condizione, tempo e luogo: questa è la sfida con cui la società contemporanea dichiara di volersi confrontare.

Questa istanza di una formazione lungo tutto il corso della vita non era certo nuova per gli esperti di Educazione degli Adulti. Essa è stata talora interpretata in senso più stretto, assimilandola alla formazione dei lavoratori e alla crescita professionale finalizzata allo sviluppo della carriera (London e Smither 1999); talaltra, è stata invece intesa in senso più ampio come un apprendimento teso a «migliorare conoscenze, abilità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o professionale» (Commissione Europea 2002, 9)[2]. Al di là delle concezioni specifiche, le diverse visioni condividono l'assunto secondo cui gli individui necessitano di aggiornare in modo continuo il proprio repertorio di conoscenze e abilità per poter affrontare le sfide sempre più complesse e dinamiche della vita quotidiana: imparare ad imparare, essere in grado di gestire il proprio apprendimento, saper selezionare le risorse funzionali al proprio bisogno formativo, diventano capacità cruciali per la crescita personale e professionale (Boffo, Han e Melacarne 2019).

In questo contesto, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresentano uno strumento fondamentale per assicurare un accesso continuo e da ogni luogo alla formazione. Nuovi termini entrano in gioco sia nella letteratura specialistica che nel lessico istituzionale europeo, dove sempre meno si parla di formazione o istruzione a distanza e sempre più si fa riferimento al concetto di e-learning, un termine chiave nei programmi d'azione europei del *lifelong learning* del XXI secolo.

In generale, l'espressione *e-learning* sta ad indicare una formazione sostenuta dalle tecnologie, che avviene indipendentemente da vincoli spazio-temporali, valorizzando la flessibilità e, in alcuni casi, la dimensione sociale del processo di apprendimento (Ranieri 2005). Tra le soluzioni didattiche più diffuse nel mondo della formazione online, si possono individuare tre principali tipologie: trasmissive (si tratta della tipologia più diffusa ed economica basandosi sull'erogazione di contenuti e il supporto minimale di un tutor); attive (consiste nella combinazione di risorse Internet, attività *problem based* o a carattere progettuale e discussioni online, lasciando maggiore autonomia e libertà di rielaborazione allo studente); collaborative (si basa essenzialmente su attività collaborative in piccoli gruppi, in cui i contenuti sono dinamici in quanto generati proprio attraverso l'interazione e la negoziazione tra i partecipanti e con il tutor).

[2] Per una trattazione più estesa dei concetti di apprendimento permanente e formazione continua si rimanda a Federighi (1996, 2000, 2016).

A queste tipologie si affiancano soluzioni più informali, riconducibili all'espressione *informal e-learning*, basate sull'interazione densa tra colleghi e lo scambio di esperienze professionali, al di fuori dei corsi formali. Attualmente, queste modalità trovano la loro massima espressione negli ambienti cosiddetti social, che facendo leva su *affordance* quali comunicazione, condivisione, collaborazione consentono lo scambio di esperienze e l'ibridazione dei contesti di apprendimento (Ranieri e Manca 2013; Manca e Ranieri 2017; Ranieri 2019). I riferimenti teorici alla base di queste visioni sono riconducibili alle tradizioni di ricerca che hanno enfatizzato il valore dell'interazione sociale nei processi di apprendimento: dal costruttivismo, in particolare quello di matrice vygotskijana, al più recente connettivismo, sviluppatosi sull'onda della crescente diffusione degli strumenti Web 2.0 e che deve la sua sistematizzazione a studiosi come Siemens (2004) o Downes (2007). Questi autori interpretano i processi apprenditivi alla luce della crescente reticolarità che caratterizza il mondo in cui viviamo. L'idea chiave è che la conoscenza e l'apprendimento sono distribuiti nelle reti sociali e l'apprendimento consiste nella capacità dei soggetti di attraversare, connettersi e far crescere queste reti. Da questa prospettiva, la capacità di connettersi a fonti informative e reti di persone attraverso le tecnologie digitali è più importante della conoscenza effettivamente posseduta: apprendere significa, infatti, rimanere connessi. Dron e Anderson (2014) parlano addirittura di *crowd* nella prospettiva del *networked larning*. I siti di *social network* aperti come Facebook, Twitter, LinkedIn, o dedicati come Schoology, Ning o ELG, e più in generale i *social media* consentono queste forme di connessione e anche di ibridazione tra contesti (Manca e Ranieri 2013, 2017), grazie al ruolo attivo che l'utente può svolgere in rete attraverso le funzionalità specifiche delle piattaforme *social*, ossia: possibilità di impegnarsi attivamente nella costruzione della propria esperienza piuttosto che assorbire passivamente contenuti già esistenti; aggiornamento continuo dei contenuti da parte degli utenti piuttosto che revisioni costose; disponibilità aumentata di strumenti per il lavoro collaborativo, cui si associa lo sviluppo di competenze per lavorare in gruppo.

Insieme al *professional networking* (connettersi con i *social network* per l'aggiornamento professionale) (Ranieri 2019; Manca e Ranieri 2017), è sempre più diffuso l'impiego delle tecnologie mobili per la formazione professionale sul luogo di lavoro, *just in place*, *just in time* (Pimmer e Pachler 2014; Pachler, Pimmer e Seipold 2011). L'espressione utilizzata a riguardo è *work-based mobile learning* che indica segnatamente il processo di riconoscimento, creazione e applicazione della conoscenza attraverso, per e sul lavoro, tramite i dispositivi mobili. In particolare, il valore aggiunto dei dispositivi mobili per l'apprendimento professionale consiste nell'opportunità che tali dispositivi offrono di superare dicotomie classiche quali: creazione di contenuti vs condivisione dei contenuti; apprendimento formale vs apprendimento informale; apprendimento per il lavoro vs apprendimento sul posto di lavoro; apprendimento individuale vs apprendimento sociale, favorendo lo sviluppo dell'identità professionale (Bezemer et al. 2012) e consentendo di condividere le proprie conoscenze a scopo di aggiornamento professionale e formazione di neoassunti (Wallace 2011). Focalizzandosi sul

superamento dei confini tra apprendimento per il lavoro e apprendimento sul luogo di lavoro, Pimmer e Pachler (2014) osservano come molte esperienze di formazione aziendale si basano sull'idea dell'apprendimento *just-in-case* piuttosto che *just-in-time*, vale a dire che erogano conoscenze astratte e poco significative rispetto ai contesti professionali, mentre l'apprendimento *just-in-time*, realizzandosi sul luogo di lavoro, presenta una maggiore spendibilità. I dispositivi mobili – e le applicazioni di realtà aumentata (RA) ad essi associati – consentono di coniugare l'apprendimento per il lavoro e l'apprendimento sul luogo di lavoro, in quanto sono in grado di fornire supporto ai discenti in situazione e di favorire l'accesso alle conoscenze necessarie per la soluzione di problemi concreti.

3. I MOOC e le nuove frontiere della formazione continua

Più recentemente, nuove opportunità si sono aperte per l'Educazione degli Adulti sul versante della ricerca tecnologico-educativa attraverso la progressiva affermazione dei *Massive Online Open Course* (MOOC). Questa espressione è stata coniata nel 2008 da Siemens e Downes in occasione di un programma di formazione online aperto alla partecipazione di una massa di utenti da tutto il mondo. Si tratta, infatti, di corsi online distribuiti su vasta scala attraverso pratiche educative aperte supportate dalle tecnologie di rete (Pozzi e Conole 2014). Entrando nel dettaglio del significato di questa formula, *Massive* sta ad indicare l'assenza di limitazioni rispetto al numero di iscritti: i MOOC sono infatti aperti ad una platea potenzialmente infinita di studenti. Basti pensare che *Coursera*, uno dei maggiori provider di MOOC a livello globale, conta attualmente 97 milioni di utenti, a cui seguono *edX* con 42 milioni di iscritti e *FutureLearn* con 17 milioni[3]. L'aggettivo *Open*, aperto, pone l'esperienza dei MOOC in continuità con gli assunti della *Open Education*, ossia di una formazione aperta e flessibile lungo tutto l'arco della vita. Al tempo stesso occorre rilevare come il concetto di apertura venga diversamente declinato a seconda delle esperienze o delle prospettive: per alcuni autori, *open* significa gratuito, per altri l'accento cade sul fatto che i MOOC esulano da percorsi di apprendimento formali, ma nella maggior parte dei casi si intende che l'accesso ai corsi è aperto a tutti coloro che sono interessati, che hanno tempo per seguire i corsi e competenze informatiche di base, ovviamente con riferimento alla popolazione adulta. Nonostante l'ampia flessibilità spazio-temporale, i MOOC hanno di norma una durata definita, anche se molti corsi restano poi aperti e accessibili, lasciando a disposizione risorse e materiali da fruire in autoapprendimento[4]. Il carattere di apertura dei MOOC si lega anche al concetto di riutilizzabilità delle risorse didattiche in linea con le istanze del movimento delle *Open Edu-*

[3] Fonte: https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2021/ (11/2022).

[4] Va precisato che, diversamente da molti MOOC, nei corsi offerti da *Coursera e edX*, i materiali educativi non possono essere usati liberamente, l'accesso ai corsi è limitato e al termine del corso i materiali didattici vengono rimossi.

cational Resources (OER), di cui i MOOC rappresenterebbero, secondo alcuni autori (per es., Fini 2012), una naturale continuazione. Infatti, in base alla definizione dell'UNESCO (2002), che per prima ha parlato di OER, quattro sono le caratteristiche essenziali che consentono di qualificare un materiale educativo come 'aperto', ossia: accesso universale e gratuito, attraverso le tecnologie di rete, per l'uso e il riuso nei vari contesti a scopi non commerciali. Qualche anno più tardi, concetti analoghi si ritrovano nella definizione fornita dall'OECD (2007, 10), che parla di

> materiale digitale che gli educatori, gli studenti e chiunque studi in maniera autonoma possa usare e riusare liberamente per l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca.

L'idea di fondo è che il libero accesso alle OER possa generare una molteplicità di benefici sia per gli individui che per le istituzioni, tra cui una maggiore efficienza basata su economie di scala, vantaggi per l'istruzione formale, miglioramento del prestigio e maggiori opportunità per lo studio autonomo. La prima importante iniziativa in questo ambito è stata lanciata nel 2001 dal Massachusetts Institute of Technology (MIT) con la Open CourseWare Initiative (MIT 2006); da allora sono stati promossi vari progetti, tra i quali "Merlot" (Carey e Hanle 2008) e "OpenLearn" della Open University (McAndrew e Lane 2010). In alcuni casi, l'aggettivo *open* rimanda a dimensioni di ordine metodologico in riferimento al livello di strutturazione dei contenuti: tanto più il materiale è strutturato, e pertanto poco adattabile rispetto alle esigenze dello studente, tanto più è chiuso. In altri termini, i livelli di personalizzazione di obiettivi, metodi e contenuti del corso ne determinano i livelli di apertura/chiusura. Sul piano metodologico, infatti, i MOOC non sono tutti uguali. Una prima distinzione li articola in due categorie (Rodriguez 2013): i cMOOC, ispirati ai principi del connettivismo (Siemens 2005) e basati su contenuti generati dagli stessi studenti, e gli xMOOC, improntati ad un approccio lineare-trasmissivo caratterizzato dall'erogazione di contenuti multimediali e quiz. Altre classificazioni, come quella ad esempio di Clark (2013), distinguono tra varie tipologie di MOOC sulla base dei materiali utilizzati, della flessibilità consentita, dei livelli di personalizzazione o adattamento; oppure, come nel caso di Pozzi e Conole (2014), la classificazione si basa su 12 parametri quali il grado di apertura, il livello di partecipazione, l'uso di materiali multimediali, i livelli di comunicazione, il grado di collaborazione prevista, il livello di strutturazione, il livello di garanzia di qualità, il grado di incoraggiamento alla riflessione, la valutazione, il grado di formalità, l'autonomia e la diversità. Queste categorizzazioni dei MOOC, come già osservato, rinviano primariamente agli aspetti metodologici, evidenziando – seppure a livelli diversi di analiticità – la maggiore o minore flessibilità del dispositivo formativo a cui corrisponde la maggiore o minore apertura del percorso educativo. Dal punto di vista dell'Educazione degli Adulti, i MOOC che lasciano maggiore spazio all'autorganizzazione del percorso di apprendimento risultano più adatti a soddisfare i bisogni formativi degli adulti, anche se i livelli di competenza pregressa influiscono sulle effettive possibilità di negoziazione.

Passando all'aggettivo *Online*, i MOOC sono fruibili esclusivamente a distanza grazie al supporto delle tecnologie di rete attraverso piattaforme elettroniche dedicate. Esistono tuttavia anche MOOC 'ibridi', che prevedono incontri in presenza e attività residenziali di breve durata.

Infine, il sostantivo *Course*. Molteplici sono gli elementi dei corsi tradizionali ravvisabili anche nei MOOC: la presenza di un avvio e di una conclusione; l'esistenza di figure di riferimento come docenti o facilitatori; la disponibilità di un programma in cui vengono descritti temi e obiettivi; la richiesta di compiti da svolgere nella forma di documenti da leggere, video da visionare e/o audio da ascoltare; possono essere previsti anche strumenti di valutazione come test da completare o elaborati da produrre; e infine si può anche ottenere un attestato o una certificazione.

Come abbiamo più volte osservato, gli elevati livelli di flessibilità dei MOOC in termini di accesso (spazio-temporale) e personalizzazione li rende particolarmente interessanti per il pubblico adulto. Le ricerche in questo ambito evidenziano la pluralità di ragioni che possono spingere un adulto ad iscriversi ad un MOOC, tra le quali (Loizzo et al. 2017): interessi specifici legati alla vita personale oppure desiderio di approfondire un determinato argomento sulla base di sollecitazioni esterne (ad es., curiosità generate dalla visione di un film); bisogno di aggiornamento nel contesto più ampio dello sviluppo professionale; divertimento e piacere nel seguire un MOOC impegnandosi in discussioni, letture, visione di videolezioni; ricerca di informazioni attraverso la lettura di materiali liberamente fruibili o l'ascolto di contenuti video.

Nonostante il successo che i MOOC stanno attualmente conoscendo, varie sono le sfide che si presentano per questa modalità formativa (Diver e Martinez 2015; Raffaghelli, Ghislandi e Yang 2014): dalla difficoltà di costruire esperienze pedagogicamente significative d'apprendimento (Estrada-Molina e Fuentes-Cancell 2022), dovuta all'elevato numero di studenti, al basso tasso di completamento legato alla demotivazione. L'esigenza di superare questi ostacoli porta a sottolineare l'importanza della connessione tra pari e delle opportunità dei *social media* in termini sia di supporto alla costruzione e al mantenimento di relazioni sociali sia di ricombinazione di contenuti nell'ottica della personalizzazione (Cormier 2011). Ulteriori ostacoli alla piena realizzazione del potenziale del digitale nell'ambito della formazione degli adulti sono documentati in un recente report dell'OECD (2020) dal titolo *The potential of online learning for adults: early lessons from the Covid-19 crisis*. In questo lavoro, l'OECD sottolinea come, a seguito dell'emergenza sanitaria legata alla pandemia da Covid-19, si è verificato un incremento significativo della didattica online nel campo della formazione degli adulti, fenomeno che ha, però, messo anche in luce i limiti della situazione attuale. Le competenze digitali di base sono ancora poco diffuse tra gli adulti, la tipologia di corsi erogati è ancora limitata in termini di varietà, le infrastrutture digitali rimangono carenti, mentre il sistema di certificazioni dei corsi online stenta ad essere pienamente riconosciuto nel mondo del lavoro.

Concludendo, le strade dei campi disciplinari riconducibili all'Educazione degli Adulti e alle Tecnologie dell'Educazione si sono più volte incrociate nel

tempo. Gli avanzamenti tecnologici e le nuove sfide formative emergenti per il mondo degli adulti rendono il dialogo tra queste due discipline non solo sempre attuale ma anche sempre più necessario. La stessa emergenza sanitaria da Covid-19 e le conseguenze che essa ha avuto sul mondo della formazione e del lavoro hanno messo in evidenza, da un lato, il ruolo cruciale delle tecnologie digitali nel supportare i processi formativi e, dall'altro, hanno fatto emergere le carenze che ancora impediscono alla popolazione adulta di sfruttare a pieno le opportunità delle tecnologie. Da questo punto di vista, anche se la strada è ancora lunga, essa rimane promettente e la ricerca interdisciplinare in questo settore sarà fondamentale per gli sviluppi in questa area della formazione.

Riferimenti bibliografici

Bezemer, J., Jewitt, C., Diamantopoulou, S., Kress, G., e D. Mavers. 2012. "Using a social semiotic approach to multimodality: Researching learning in schools, museums and hospitals." *National Centre for Research Methods Working Paper* 1 (12): 1-14.

Black, L. 2013. "A history of scholarship." In *Handbook of distance education*, a cura di M. G. Moore, 3-20. New York: Routledge.

Boffo, V., Han, S., e C. Melacarne. 2019. "Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 19 (2): 1-9.

Calvani, A. 2009. "Dall'educazione a distanza all'e-learning." Treccani. https://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educazione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/ (10/2022).

Carey, T., e G. L. Hanley. 2008. "Extending the impact of open educational resources through alignment with pedagogical content knowledge and institutional strategy: lessons learned from the Merlot community experience." In *Opening up education: the collective advancement of education through open technology, open content and open knowledge*, a cura di T. Iiyoshi, e M. S. Vijay Kumar, 181-96. Boston: MIT Press.

Carlsen, A. 2000. "Formazione aperta." In *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*, a cura di P. Federighi, 111-12. Firenze: I Quaderni di Eurydice.

Clark, D. 2013. "MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC." *Blog*, 16/04/2013. http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html (11/2022).

Commissione Europea. 2002. *Quality Indicators of Lifelong Learning - Fifteen Quality Indicators*, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_02_971 (12/2022).

Cormier, D. 2011. "Rhizomatic learning - Why we teach?" *Blog*, 5/11/2011. http://davecormier.com/edblog/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/ (11/2022).

Cuban, L. 1986. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.

Diver, P., e I. Martinez. 2015. "MOOCs as a massive research laboratory: opportunities and challenges." *Distance Education* 34 (1): 5-25.

Downes, S. 2007. "Places to Go: Google's Search Results for 'Net Generation'. *Innovate: Journal of Online Education* 3 (4).

Dron, J., e T. Anderson. 2014. *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca: AU Press.

Estrada-Molina, O., e D.-R. Fuentes-Cancell. 2022. "Engagement and desertion in MOOCs: Systematic review." *Comunicar* 30 (70): 107-19. https://doi.org/10.3916/C70-2022-09
Federighi, P. 1996. "Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei." In *Formazione e processo formativo*, a cura di P. Orefice, 29-58. Milano: Franco Angeli.
Federighi, P. 2016. "L'evoluzione dei concetti di éducation permanente, lifelong/lifewide learning, Educazione degli Adulti." In *L' educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, e S. Ulivieri, 219-25. Milano: Franco Angeli.
Federighi, P., a cura di. 2000. *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*. Firenze: I Quaderni di Eurydice.
Fini, A. 2012. "Risorse Educative Aperte. Principali orientamenti e prospettive di sviluppo." In *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica*, a cura di M. Ranieri, 17-42. Firenze: Firenze University Press.
Holmberg, B. 1995. "The evolution of the character and practice of distance education." *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 10 (2): 47-53.
King, W. 1954. "What teachers expect from educational television." *Instructor* 63 (10): 19-20.
Loizzo, J., Ertmer, P. A., Watson, W. R., e S. L. Watson. 2017. "Adults as self-directed and determined to set and achieve personal learning goals in MOOCs: learners' perceptions of MOOC motivation, success, and completion." *Online Learning* 21 (2). https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.889
Manca, S., e M. Ranieri. 2017. "Editorial. Special Issue Reshaping professional learning in the social media landscape: theories, practices and challenges." *QWERTY* 12: 5-11.
McAndrew, P., e A. Lane. 2010. "The impact of OpenLearn: making the Open University more 'open'." *Association for Learning and Technology online newsletter* 18.
MIT OpenCourseWare. 2006. "2005 Program evaluation findings report." http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf (11/2022).
OECD. 2007. *Giving knowledge for free: the emergence of Open Educational Resources*. Paris: OECD Publications.
OECD. 2020. *The potential of Online Learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis*. Paris: OECD Publications.
Pachler, N., Pimmer, C., e J. Seipold, a cura di. 2011. *Work-based mobile learning: concepts and cases*. Oxford: Peter-Lang.
Pimmer, C., e N. Pachler. 2014. "Mobile learning in the workplace. Unlocking the value of mobile technology for work-based education." In *Increasing Access through Mobile Learning*, a cura di M. Ally, e A. Tsinakos A., 193-204. Athabasca (Canada): Commonwealth of Learning Press and Athabasca University.
Pozzi, F., e G. Conole. 2014. "Quale futuro per i MOOC in Italia?" *TD-Tecnologie Didattiche* 22 (3): 173-82.
Raffaghelli, J. E., Ghislandi, P. M. M., e N. Yang. 2014. "Quality as perceived by learners is it the dark side of the MOOCs?" *REM-Research on Education and Media* 6 (1): 121-36.
Ranieri, M. 2005. *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
Ranieri, M. 2019. "Professional development in the digital age. Benefits and constraints of social media for lifelong learning." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 19 (2): 178-92.
Ranieri, M. 2020. *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*. Roma: Carocci.
Ranieri, M., e S. Manca. 2013. *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.

Rodriguez, C. O. 2013. “MOOCs and the AI-Stanford like courses: two successful and distinct course formats for Massive Open Online Courses.” *European Journal of Open and Distance Learning* 15: 1-13.
Siemens, G. 2004. “A learning theory for the digital age.” *Elearnspace*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (11/2022).
Siemens, G. 2005. “Connectivism: A learning theory for the digital age.” *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. <https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf> (11/2022).
Trentin, G. 1999. “Qualità nella formazione a distanza.” *Tecnologie didattiche (TD)* 16 (1): 10-23.
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2002. *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: Final report*. Paris: UNESCO.
Wallace, R. 2011. “The affordances of mobile learning that can engage disenfranchised learner identities in formal education.” In *Work-based mobile learning: concepts and cases. A handbook for evidence based practice*, a cura di N. Pachler, C. Pimmer, e J. Seipold, 117-43. Oxford: Peter-Lang.

Creatività e nuova cultura organizzativa

Bruno Rossi

Abstract: Il saggio discute la creatività quale idea-guida cui affidare il compito della costruzione di una nuova cultura organizzativa, grazie alla quale la persona può assistere a un tempo al riconoscimento e all'apprezzamento dei suoi poteri e al rinnovamento del contesto il cui sviluppo e successo sono sempre più inseparabili dalla pratica dell'intelligenza divergente del singolo e dei gruppi. Soprattutto la persona creativa è in grado di dare qualità al lavoro e alla vita lavorativa, sopravvivenza e forza concorrenziale in particolare in virtù della sua capacità di rispondere con un atteggiamento di sfida alla complessità, accostarsi originalmente, appropriatamente e realisticamente ai problemi, adoperarsi non soltanto a risolverli ma anche a trovarne dei nuovi, coltivare iniziativa e autonomia, impegnarsi a oltrepassare l'attuale, il 'non essere ancora', il già dato, il già compiuto, il già acquisito, disporsi a percorrere itinerari poco noti e sperimentati, finanche sconosciuti e così produrre sapere professionale nuovo e utile (*creativo*, appunto) oggi sempre più indispensabile per rendere l'organizzazione maggiormente competitiva.

Keywords: Organizational culture, creativity, job quality

1. Centralità del soggetto lavorativo

Nell'epoca in cui la risorsa economica basilare è rappresentata dalla conoscenza e dai soggetti che la generano, il capitale umano creativo è stimato ricchezza capace di svolgere una funzione critica in direzione della produzione di valore e di realizzazione di efficaci strategie e azioni all'interno di scenari e luoghi caratterizzati da elevata densità cognitiva.

In misura crescente le organizzazioni 'intelligenti' vanno comprendendo che la redditività non è prodotta tanto dalle risorse finanziarie e materiali quanto dall'*intangibile* e di conseguenza stanno diventando progressivamente dipendenti dai talenti dei soggetti autonomi, che le persone rappresentano la base pressoché esclusiva della creazione di valore, che l'impegno e la passione dei soggetti lavorativi e la loro conoscenza e competenza sono sempre più necessari per garantire qualità e successo all'organizzazione, che il processo di gestione e sviluppo del capitale umano costituisce il processo strategico per la competizione e la sopravvivenza all'interno di mercati difficili, turbolenti, incerti, mobili.

L'organizzazione non è soltanto un luogo di processi produttivi ma è anche un ambiente di vita dove le persone possono trovare la possibilità di ricercarsi, sfidarsi, sperimentarsi, elaborare il senso della propria esistenza, condursi, farsi padroni di sé, appartenersi. È un territorio nel quale esse possono conoscere

Bruno Rossi, University of Siena, Italy, brunorossi@unisi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Bruno Rossi, *Creatività e nuova cultura organizzativa*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.15, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 181-190, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

e generare conoscenza, stabilire e consolidare rapporti, assumersi rischi e fare pratica di responsabilità, esercitare intelligenza creativa e sensibilità, e quindi arricchirsi cognitivamente, affettivamente, socialmente, eticamente, esteticamente. È uno spazio che, pur in presenza di vincoli e difficoltà, è capace di offrire occasioni molteplici di arricchimento della *Bildung* personale e pertanto opportunità plurali di apprendimento, sviluppo di competenze, *self-empowerment*, cura e realizzazione di sé.

Nel lavoro e con il lavoro le persone non producono solamente beni materiali e servizi ma si fanno anche produttrici di se stesse. Produrre, in fin dei conti, è prodursi. Lavorare è prender forma. Agire professionalmente è incrementare la propria umanità. Di ciò occorre tener conto soprattutto oggi, in un tempo in cui il lavoro è agito da soggetti maggiormente istruiti e professionalizzati, portatori di nuovi e differenziati bisogni, ricercatori, nonostante tutto, di un lavoro per quanto possibile motivante e in grado di soddisfare interessi, attitudini, domanda di significato, bisogno di autoattuazione.

Non sono pochi coloro che nel lavoro vedono e trovano un'occasione per rafforzare il desiderio di costruire e innovare, per conseguire la dimensione della realizzazione personale e professionale. Nonostante tutto, sono numerose le persone che riconoscono nel proprio lavoro motivazioni intrinseche, di carattere 'espressivo' e generativo, fortemente appaganti, opportunità molteplici grazie alle quali dare significato a sé e al proprio stare e agire, trovare occasioni plurali per la manifestazione della propria soggettività, per l'espressione e l'esercizio delle personali potenzialità e disposizioni, vicenda grazie alla quale sentirsi riconosciuti e confermati.

In questo senso, il traguardo è quello della creazione di un'*organizzazione empowering*, dell'attuazione dell'attività secondo una strutturazione che si compia come modalità di formazione, della costruzione di una cultura organizzativa caratterizzata dall'accreditare e dal far vivere l'esperienza lavorativa come vicenda in grado di dare un'appropriata risposta alla domanda di incremento dell'essere e del sapere del soggetto lavorativo. In gioco è la necessità di progettare e far vivere il contesto di lavoro come luogo di formazione, come peculiare e rilevante risorsa per l'apprendimento e dunque per la soddisfazione della tensione e dell'impegno verso il permanente perfettibile, per la ricerca del significato e quindi per la coltivazione della passione per l'ulteriore di sé.

In questione è la creazione di ambienti organizzati in maniera tale da rendere possibile alla persona di trovare nell'attività il luogo, il tempo, l'esperienza del miglioramento delle proprie qualità e aspettative, in cui essere incoraggiata e sostenuta a preferire il fare creativo al fare esecutivo, l'agire inventivo all'agire applicativo, l'intraprendere al subire, il volere all'accadere, la proattività alla reattività, la centralità alla periferia, l'impegno alla passività, la cooperazione all'individualismo, la delega e la corresponsabilità al controllo.

L'adultità di un'organizzazione è strettamente correlata alla capacità di stimare il soggetto lavorativo come presenza creativa e conseguentemente di progettare e attuare processi di liberazione e ottimizzazione delle risorse umane, di incentivare la pratica dell'immaginazione progettante e della discrezionalità, di

emancipare le persone dal controllo rigoroso e imprigionante delle politiche e delle prescrizioni consentendo loro di sperimentare e di fare pratica del diritto all'errore, e pertanto di promuovere crescita personale, espressione di sé, autonomia, capacità di rendere il lavoro creativo ancora più creativo.

Nel tempo della complessità, nella stagione che assiste allo sgretolarsi dei miti della certezza e della completezza, che lascia cogliere molteplici e costanti mutamenti con un'elevata aliquota di incertezza e opacità e finanche di insostenibilità, che permette di registrare considerevoli fenomeni di ipercompetitività e de-materializzazione, che consente di afferrare una marcata discontinuità e imprevedibilità, sono sempre meno richiesti processi adattivi e riproduttivi affidati a un qualche automatismo.

Al contrario, sono sempre più domandate immaginazione, avventura, flessibilità cognitiva, capacità di esplorazione, divergenza, intelligenza ermeneutica e riflessiva grazie alle quali compiere letture meno rigide e normative dei contesti e sempre più interpretative e dialoganti, mediante cui dare forma al caotico, rivisitare i propri sistemi di idee e di azione allo scopo di costruire progetti e strategie pertinenti, produrre il non ideato e il non generato, prefigurare l'avvenire, creare il futuro, inventarlo piuttosto che scoprirlo, progettarlo piuttosto che prevederlo. La capacità di saper cogliere le sfide e di inventarsi le sfide anticipando risposte e soluzioni è sempre più apprezzata condizione irrinunciabile per il successo organizzativo.

Il soggetto lavorativo è in grado di trovare nella vicenda professionale una preziosa opportunità di apprendimento e formazione. In questo senso, gli è sempre più richiesto di sviluppare e dare definizione a un'identità professionale di tipo riflessivo facendosi autore di un agire pensoso al fine soprattutto di rigettare tradizionalismo e routine, inerzia e ripetizione di *topoi* professionali, di lavorare secondo razionalità e flessibilità, intenzionalità e socialità nonché attenzione e prudenza, pacatezza e assennatezza e di farsi costruttore e non riproduttore del significato della sua azione, ideatore e non esecutore, attore e non applicatore, soggetto epistemico e non consumatore di conoscenza e competenza, creatore ed elaboratore di forme e strutture di conoscenza che guidano e sorreggono le sue azioni e le sue pratiche, generatore e non ripetitore di cultura organizzativa.

Il potenziamento della *forma* professionale dipende non poco dall'appropriazione e dal ripensamento dei modi del fare esperienza, dei saperi costruiti nella vicenda lavorativa, dei vissuti cognitivi ed emotivi prodotti nella medesima, nonché delle posture epistemiche che indirizzano e sostengono le pratiche.

Stretto è il rapporto che lega riflessività e costruzione di nuovi mondi possibili, riflessività e mobilitazione cognitiva, metacognitiva e apprenditiva, riflessività e produzione di nuovi saperi, riflessività e reinvenzione dei processi, delle pratiche, degli artefatti e dei linguaggi, riflessività e sviluppo personale e organizzativo, riesame e ri-creazione, processi di indagine della prassi e processi di apprendimento e di produzione di conoscenza pratica più significativi ed efficaci, nonché riflessività e coscienza della propria vita emotiva, del proprio volere di essere e del proprio sentire di essere, di quella base emozionale che alimenta e sostiene non poco le competenze soggettive, il pensare e il fare personale.

2. Il luogo di lavoro costruttore di sapere professionale

L'organizzazione si disegna come mondo costruito dai suoi abitanti tramite legami e vincoli di reciproco sostegno e reti auto-organizzantisi fondate sull'apprendimento, come spazio e processo di costruzione culturale, come contesto in cui è possibile dare vita a nuovi modi di conoscere (e dunque di costruire/decostruire/ricostruire il sapere) a seguito dell'attività di esplorazione di spazi di possibilità, come territorio di creazione e riproduzione della conoscenza oltre che di acquisizione e fruizione della medesima, come sistema in cui le nuove informazioni sono trasformate in conoscenze.

Nell'esperienza organizzativa si producono naturalmente, informalmente, quotidianamente, silenziosamente forme di aggiornamento e incremento professionale, processi formativi e apprenditivi non pianificati. Si impara navigando quotidianamente da una situazione lavorativa a un'altra. Si apprende incidentalmente, assorbendo e imitando, tentando e sbagliando, per condizionamento operante o passivo. Si guadagna competenza attraverso l'osservazione, l'imitazione, l'emulazione, l'intuizione, l'affiancamento, l'invenzione, la costruzione di copioni alternativi, la sperimentazione, il *bricolage*, il *feed-back* valutativo, la 'trasgressione', l'accumulo di esperienza, la sedimentazione di risposte e risultati, la condivisione di abilità e capacità, la sinergia di contributi.

Oltre che dal modo in cui si sta nell'esperienza, lo sviluppo delle competenze dipende ampiamente anche dal tempo vissuto in una determinata attività. C'è correlazione tra anzianità lavorativa, raccolta di esperienza, incremento della professionalità, qualità della prestazione e produttività. Ai lavoratori *senior*, depositari di un sapere organizzativo prezioso, è possibile guardare come a soggetti che, trasmettendo in maniera informale il *know-how* maturato, possono svolgere indirettamente attività di formazione continua (*tutoring*, *coaching*, *mentoring*) consentendo in tal modo il trasferimento del *know-how* strategico dell'azienda, la diffusione e il mantenimento di saperi professionali utili alla crescita dei singoli e allo sviluppo dell'organizzazione. Ciò permette anche una feconda 'contaminazione' intergenerazionale.

La risoluzione dei problemi non è resa possibile dall'innesto dell'universale sul particolare, dalla traslazione della teoria nella pratica così come dal ricorso a logiche di causa-effetto. Un apprendimento desituato corre il rischio di produrre saperi organizzativamente 'inutili', difficilmente spendibili per esplorare, definire e dare soluzione a specifici reali problemi. Una formazione non basata su ciò che si verifica nell'esperienza quotidiana, che è incapace di raccordarsi con le motivazioni e le competenze dei soggetti lavorativi, che non è in grado di tener conto dell'unicità del contesto lavorativo, perde inevitabilmente efficacia. Il divario tra contesto formativo e contesto lavorativo, tra i contenuti somministrati e i saperi agiti può rendersi autore di frustrazioni e demotivazioni.

L'azione non avviene in contesti caratterizzati da ordine e stabilità. La vita lavorativa è costellata da dilemmi e contraddizioni, criticità e imprevedibilità, caso e indeterminazione, interferenze e vincoli, per cui l'esperienza dell'agire non può essere individuata in una scrupolosa applicazione di conoscenze note

alle circostanze variabili delle situazioni e in una meccanica ripetizione del fare. L'agire è contrassegnato dalla complessità, dall'accidentalità, dalla contingenza, dalla problematicità, dalla precarietà, dall'unicità.

Piuttosto che dall'insegnamento o dalla circolazione di informazioni, la conoscenza nasce dall'azione. L'apprendimento è un processo conoscitivo e organizzativo che, piuttosto che separare, collega l'agire, l'imparare e l'innovare, è attività conoscitiva che unisce i saperi e le capacità dell'organizzare dentro l'azione e tramite l'azione. In questo senso, il lavoro è considerato esperienza generativa dei saperi pratici e delle conoscenze prodotte dai soggetti e progressivamente accumulate per far fronte ai problemi, interpretarli e dare ad essi un'efficace soluzione. L'esperienza organizzativa è possibile pensarla come una sorgente e un potenziale spazio di apprendimento, un evento di *workplace learning*.

Una buona pratica non è riducibile alla meccanica utilizzazione di teorie e metodi costruiti da altri e altrove. L'attività lavorativa, eccedendo ogni teoria disponibile, non è possibile fondarla su una conoscenza sistematizzata, su metodi e tecniche predefiniti mediante cui affrontare con sicurezza ed efficacia le differenti specifiche situazioni che via via si presentano per le quali non esistono soluzioni a priori, non è possibile sostenerla con un pensiero computante incapace di cogliere la singolarità e l'irripetibilità delle situazioni incontrate, non è possibile renderla efficace senza un sapere legato alla dimensione del possibile.

Una nuova cultura organizzativa è, in definitiva, il risultato di un processo di *learning in working life*, è il prodotto di una comunicazione interprofessionale implicante la decostruzione e ricostruzione di visioni, schemi e strutture di significato preesistenti, è l'esito dell'incontro/scambio/confronto/conflitto/negoziazione/condivisione di differenti sistemi semantici di valori individuali e sociali e di plurimi modelli di pensiero e azione, è lo spazio al cui interno sono guadagnate, interpretate, riorganizzate, modificate, interiorizzate, attivate e adoperate mappe cognitive quali presupposti su cui sviluppare l'azione, è il risultato di una messa alla prova di nuovi corsi di azione dove il sapere elaborato diventa oggetto di analisi e di autoanalisi organizzativa finalizzata anche a validare l'esperienza ovvero a verificare la correttezza delle procedure attraverso cui l'esperienza ha acquisito significato e la plausibilità delle conclusioni alle quali l'elaborazione ha condotto.

L'efficacia e la validità delle soluzioni prodotte non derivano tanto dall'adesione paradigmatica a un modello preconfezionato e dall'uso desituato di una teoria posseduta, dall'impiego di conoscenze prodotte in altri luoghi e dall'utilizzo di logiche predefinite cui altri hanno conferito il carattere dell'autorevolezza e della validità quanto dall'accreditamento delle risorse scoperte, riconosciute e valorizzate all'interno di un contesto, senza peraltro che questo comporti il rifiuto o la sottovalutazione della teoria e della tecnica.

In questione, pertanto, è un soggetto lavorativo non possessore a priori della risposta a tutti i problemi, non risolutore di problemi strumentali mediante il ricorso a saperi fortemente codificati e tramite l'utilizzo di procedure scientificamente validate. È un soggetto desideroso di sottrarsi sempre più al dominio della necessità e dell'esecutività, alla cogenza dell'adesione immediata e irriflessiva

all'accadere degli eventi percorrendo il territorio del possibile e del desiderabile, non applicatore di protocolli di azione predeterminati e consolidati in una tradizione e in un repertorio, non consumatore di conoscenze formalizzate, bensì protagonista responsabile della sua storia professionale, innovatore delle pratiche, costruttore e utilizzatore creativo di nuove forme conoscitive generate dai territori indefiniti della 'palude' della prassi, dove le situazioni sono 'grovigli' fuorvianti che non chiedono soluzioni tecniche, in virtù soprattutto dell'indagine ermeneutica e dell'impegno riflessivo soddisfatti nel corso dell'azione.

Esperienza e competenza sono prodotte e rigenerate in particolare tramite il costante confronto con i problemi e le sfide che la quotidianità lavorativa e organizzativa continuamente propone, agendo e riflettendo nell'agire e sull'agire, ossia pensando e considerando l'oggetto e le ragioni dell'agire, provvedendo alla circolazione e alla trasmissione dei saperi considerati necessari all'effettuazione di un lavoro.

Alla pratica professionale è da guardare non tanto come a un'azione applicativa ed esecutiva di teorie già scritte quanto come a una costruzione 'storica' dei soggetti implicati. I contesti non sono territori di messa in atto e di pratica di metodologie astratte e predeterminate, non sono ambienti di esercizio della razionalità strumentale (mezzi-fine) e della causalità efficiente (cause-effetti). Sono bensì luoghi dove i contenuti e le direzioni delle azioni sono condizionati dalle intenzioni, dalle logiche e dalle preferenze delle persone. Sono contesti in cui i soggetti manipolano, più o meno creativamente, teorie e norme, saperi teorici e saperi d'azione ai loro scopi operativi, costruiscono un universo di regole, paradigmi e teorie in virtù dell'agire e del comunicare quotidiano nonché attingendo alla considerevole riserva di eccedenze cognitive e di competenze in potenza di cui sono singolarmente portatori e che la cultura sociale accumula, organizza, propone di continuo e rende disponibile per essere adoperata e trasformata nel contesto di qualche situazione unica.

Il saper agire in maniera competente, l'agire professionale pertinente ed efficace non può essere guidato da un'astratta tassonomia di strutture e modelli operativi preordinati, semmai stimati 'di successo', da un repertorio di 'rituali', consuetudini, spiegazioni interpretative definite e consolidate una volta per tutte, da un catalogo di conoscenze e capacità ritenute necessarie per avere efficienza e sviluppo, da una lista di saperi-per-l'azione che sono andati producendosi per sedimentazione nel tempo, senza averne validato la legittimità, la funzionalità, la contestualità, la proprietà procedurale, senza aver vagliato criticamente la congruità con i fattori e le variabili che hanno un peso considerevole nei processi lavorativi, con la particolarità della realtà culturale e tecnologica.

3. Paradigmi *altri* per l'apprendimento e la formazione

In virtù della promozione, della facilitazione, dell'incoraggiamento e del sostegno dell'apprendimento dei singoli soggetti e del suo successivo utilizzo in vista della sua traduzione in apprendimento comunitario nonché in virtù di attività di relazione e coordinamento tra i singoli, l'organizzazione crea le condizioni per configurarsi e declinarsi come *learning organization*.

In tal senso, essa si struttura e agisce come comunità epistemica intenzionata a governare la complessità mediante l'apprendimento, a incentivare l'apprendimento permanente e la produzione di conoscenza a tutti i livelli, a investire in apprendimento evolutivo e dunque a offrire continue opportunità di apprendimento, a fare ermeneutica del contesto professionale, a recuperare ed accreditare l'esperienza lavorativa, a monitorare le conseguenze delle azioni iniziate e a modificarle in sintonia con le risposte ambientali, a codificare l'esperienza professionale in routine, regole, procedure, strategie, tecnologie e a renderne consapevoli i soggetti, a costruire memoria, a riconoscere il valore primario del sapere e il vantaggio della competenza nonché la rilevanza della loro patrimonializzazione in vista anche di un loro 'ri-uso'.

In questo senso, essa si disegna e si svolge come un'organizzazione pedagogicamente responsabilizzata e per questo impegnata a promuovere e consolidare una *cultura dell'apprendimento e dell'autoformazione*, in cui e tramite cui le persone (ma anche le realtà organizzative) attraverso il dialogo e la discussione si dispongono ad apprendere le une dalle altre e ad offrirsi un sostegno cognitivo reciproco.

Il successo trasformativo e sviluppativo di tale esperienza è indisgiungibile dalla sua declinazione secondo la logica del *learning* e non tanto del *teaching* e del *training*, con quello che ciò chiede di coinvolgimento/protagonismo della soggettività, reciprocità, processualità, situazionalità, co-apprendimento. In questo modo, le politiche organizzative non rischiano di deteriorarsi mettendo in piedi azioni finalizzate a garantire l'integrazione lavorativa del soggetto alle logiche produttive mediante tecnologie addestrative e adattative, non corrono il pericolo di risolverle in un'esperienza mirata soltanto a favorire e sostenere il funzionamento organizzativo. Esse sono impegnate a progettarle e realizzarle destinandole a generare sviluppo personale, trasformazione delle strategie cognitive, relazionali e affettive, aumento di abilità e capacità, disposizioni all'apprendimento collettivo e situato.

La formazione di cui si rendono promotrici è in grado di caratterizzarsi per contestualità e concretezza e pertanto per impegno e capacità di basarsi sugli effettivi processi di lavoro e sulle reali pratiche lavorative, sulla conoscenza concreta dei soggetti e sul loro patrimonio esperienziale, sui problemi quotidiani prodotti dalle loro comunicazioni e sulle modalità attuate localmente dai soggetti per risolvere tali problemi.

È una formazione che non considera i contesti lavorativi come territori di applicazione e consumazione di saperi teorici codificati altrove o di norme istituzionali, bensì come ambienti in cui le persone manipolano teorie e norme ai loro scopi pratici. In questo senso, a ogni realtà lavorativa è possibile guardare come a una comunità di pratiche e di saperi, come a una comunità di apprendimento generativa di conoscenza socialmente costruita, situata, pragmatica, custodita, trasferita e trasferibile.

Sempre più i luoghi di lavoro chiedono ai propri abitanti la propensione a rinunciare alle abitudini e al già appreso, a guadagnare nuovi saperi e saper fare esperienziali 'distaccandosi' dalle competenze acquisite, a fare esercizio del pote-

re di iniziativa, a esplorare e sperimentare il possibile e il nuovo, sollecitano la produzione di idee 'pazze', stimolano la pratica di condotte 'laterali' e 'trasgressive'.

Più di ieri l'agire organizzativo domanda condotte alimentate di discrezionalità e non di prescrittività, reclama comportamenti anticonvenzionali grazie ai quali essere in grado di fronteggiare efficacemente il problematico e l'ignoto, il disordine e l'imprevisto, l'instabile e il nuovo, chiede la capacità di anticipare i cambiamenti piuttosto che inseguirli o adattarvisi, incoraggia la disposizione all'invenzione e al progetto, al rischio e alla flessibilità, apprezza la capacità di scoprire opportunità negli ostacoli e nelle minacce.

È possibile assistere così a un diverso incrocio tra pensiero teorico e pensiero pratico (finalizzato alla realizzazione di scopi propri di alcune attività), tra intelligenza al lavoro e azione lavorativa, tra *sapere* e *fare*, tra conoscere/sapere/fare con l'intelletto e conoscere/sapere/fare con il corpo, tra sapere prodotto dalla mente e sapere prodotto attraverso il corpo e conservato in questo, tra formazione, conoscenza, apprendimento e lavoro.

In questo senso, si assiste a un differente intreccio fra pratiche lavorative e azioni di formazione formale, tra lavoro, apprendimento e innovazione, e a una differente configurazione dell'autoformazione (da declinare secondo la logica della *lifelong education*) come compito-cardine e valore-chiave dell'adulto impegnato professionalmente, nonché a un nuovo rapporto tra chi impara e chi lavora, tra apprendimento formale e apprendimento non formale e informale, e pertanto tra formazione iniziale e formazione continua, tra formazione esterna e formazione *on the job*. I processi di apprendimento vengono così a svolgere un ruolo fondativo in ordine alla complessità che contrassegna oggi l'attività lavorativa, dovendo riconoscere che grazie ad essi la complessità è colta, letta e fronteggiata dai soggetti professionali.

Una formazione scollata dall'organizzazione e dalle pratiche lavorative, dividendo soggetto e sistema, separando persona e lavoro, finisce con il limitarsi alla erogazione/consegna di informazioni e conoscenze di carattere esclusivamente tecnico-operativo, semmai compiuta saltuariamente e in luoghi e tempi separati dai reali luoghi e tempi di lavoro.

È una formazione destinata sostanzialmente alla trasmissione più o meno astratta (in quanto 'scolasticamente' pensata, organizzata e agita) di saperi/tecniche/valori, fondata sullo schema lineare della razionalità strumentale (mezzi-fini), incardinata sul modello causa/effetto misurabile (*input/output*), nonché destinata alla generazione di capacità di adattamento a un ruolo o a istanze predeterminate e in qualche misura esternamente preordinate, ossia distaccate dalle pratiche reali, disegnate e definite ignorando le esperienze e il contesto in cui il lavoro si svolge, dimenticando così che il successo o il fallimento delle organizzazioni è determinato soprattutto dalle pratiche reali. Lavorare è compiere un'attività situata all'interno di un contesto materiale e culturale (i cui confini sono configurati dalle attività stesse che determinano legami in azione) insieme ad altri soggetti e mediante tecnologie e pratiche discorsive.

Quella sul campo è una formazione che non considera i contesti lavorativi come territori di trasmissione e replicazione di conoscenze date dall'esterno,

come luoghi dove l'intelligenza, il coinvolgimento, la capacità propositiva e imprenditoriale sono attivati tramite il 'comando' e il 'controllo'.

Alla formazione post-fordista è richiesta sempre più la capacità di proporre e custodire tragitti e azioni situate, pertinenti, negoziate, condivise, decentralizzate, costruite sul campo, in grado di riconoscere e valorizzare i saperi interni, informali e spesso taciti, di dare visibilità e credito all'esperienza extralavorativa e agli apprendimenti e saperi da essa derivati. Si tratta di aver cura di esperienze formative locali, informali, idiografiche, *learner oriented*, e quindi non incardinate solo o prevalentemente su curricoli predeterminati e su interventi formali, aprioristicamente pianificati, depersonalizzati, deambientalizzati, e dunque non imposte dall'azienda e subite dalle persone. Il valore distintivo dell'organizzazione è tutelato e incrementato mediante un progetto formativo distintivo.

A seguito del progressivo tramonto dell'organizzazione fordista, la struttura che consente la condivisione delle conoscenze non è da individuare più nel comando proprietario sull'intera filiera produttiva/cognitiva, bensì nel *network* e nel *knotwork* organizzativo, nel raccordo e nell'accordo (reticolo industriale globale, parchi tecnologici, alleanze strategiche, imprese-rete, *joint venture*, organizzazioni e comunità virtuali, immaginarie o senza mura), nella rete in azione e nell'alleanza capaci di tenere insieme e far interagire azioni, tecnologie, saperi.

Il riferimento va in particolare alla rete territoriale (ma anche alla rete translocale dell'interazione comunicativa a distanza che, configurandosi come nuovo mediatore cognitivo, viene a costituirsi alternativa ancor più radicale all'organizzazione fordista), basata soprattutto sulle conoscenze *embedded* nell'ambiente lavorativo, sulle conoscenze 'incastrate' nella struttura sociale dell'organizzazione, sulle conoscenze incorporate nelle pratiche e nelle regole culturali e pertanto non formalizzate, sul sapere localizzato, contestualmente diffuso, vale a dire presente in un ambito esperienziale e cognitivo comune che rende possibile la moltiplicazione delle professionalità e delle vocazioni imprenditoriali, nonché la circolazione/imitazione delle informazioni e la divisione del lavoro (volontaria o involontaria) nei processi di apprendimento e di sperimentazione del nuovo.

Riferimenti bibliografici

Argyris, C., e D. A. Schön. 1998. *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Bruni, A., e S. Gherardi. 2007. *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.

Davenport, T. H., e L. Prusak. 2000. *Il sapere al lavoro. Come le aziende possono generare, codificare e trasferire conoscenza*. Milano: Etaslibri.

De Bono, E. 2004. *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*. Milano: BUR.

Fabbri, L. 2007. *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla Formazione* 12 (1-2): 133-51.

Federighi, P., Campanile, G., e C. Grassi, a cura di. 2012. *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*. Pisa: ETS.

Gardner, H. 1994. *Intelligenze creative*. Milano: Feltrinelli.

Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
Rossi, B. 2008. *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
Rossi, B. 2009. *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
Rossi, B. 2011. *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
Schein, E. H. 2000. *Culture d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina.
Schön, D. A. 1993. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Senge, P. M. 1997. *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling & Kupfer.
Testa, A. 2005. *La creatività a più voci.* Roma-Bari: Laterza.
Wenger, E. 2006. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
Wenger, E., McDermott R., e W. M. Snyder. 2007. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

Il potenziale corporeo nell'azione didattica

Maurizio Sibilio, Michela Galdieri

Abstract: Le suggestive riflessioni nell'ambito delle nuove scienze cognitive hanno arricchito di linfa vitale gli studi sulla didattica in direzione di un'originale rivisitazione delle prassi educative improntate alla valorizzazione del corpo quale dispositivo pedagogico fondante dei processi educativi e formativi. L'affermarsi di una visione *embodied* della cognizione e il riconoscimento di una dinamica dialogicità tra organismo e ambiente hanno sollecitato la costruzione di nuovi itinerari della ricerca, creando le premesse per il riconoscimento del potenziale apprenditivo, comunicativo, simulativo e vicariante della corporeità nei processi di insegnamento-apprendimento. La didattica, quale scienza dell'interazione umana, si arricchisce di codici verbali, iconici e corporei, palesando *posture* e *corporeità didattiche* che evidenziano la sua natura di sistema complesso adattivo[1].

Keywords: Corporeità, azione, didattica.

1. Una visione sistemica e complessa

La riflessione scientifica sulla corporeità e la cognizione, a lungo condizionata da logiche riduzionistiche e disgiuntive che legittimavano la contrapposizione tra mentale e corporeo, ha implicitamente influenzato l'azione didattica, poco incline a considerare la valenza multidimensionale della persona e l'idea di un corpo *in azione* (Caruana e Borghi 2016) quale strumento cognitivo, affettivo e relazionale in un costante dialogo con l'ambiente. L'approccio ecologico-sistemico, nell'evidenziare l'esistenza di interazioni complesse e costanti tra le diverse parti di un sistema (von Bertalanffy 1972, 1983; Miller 1986) e i fattori contestuali (Bateson 1977, 1979; Fischer et al. 2007), ha sollecitato la costruzione di nuovi itinerari della ricerca anche in ambito didattico, offrendo originali chiavi interpretative della realtà e del processo di insegnamento-apprendimento. Sia che si tratti del sistema-corpo sia che si provi ad indagare le specificità del sistema-ambiente, il principio emergente è che

> le proprietà dei sistemi complessi non sono direttamente deducibili o spiegabili sulla base delle proprietà delle singole parti che li compongono. Questa

[1] Il presente contributo è da ritenersi frutto di un lavoro comune; tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, si precisa che Maurizio Sibilio è coordinatore scientifico della ricerca e autore del paragrafo 1; Michela Galdieri è autrice dei paragrafi 2, 3 e 4.

Maurizio Sibilio, University of Salerno, Italy, msibilio@unisa.it, 0000-0003-1322-7776
Michela Galdieri, University of Salerno, Italy, mgaldieri@unisa.it, 0000-0002-5764-7388

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maurizio Sibilio, Michela Galdieri, *Il potenziale corporeo nell'azione didattica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.16, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 191-201, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

> caratteristica è abitualmente definita *emergenza*. Si riferisce a modelli di comportamento nuovi che si producono sulla base della quantità e della qualità delle relazioni o interazioni fra le componenti (Ceruti 2018, 98).

Tali suggestioni hanno spinto la ricerca didattica a considerare la corporeità come un sistema complesso e reticolare, che non esaurisce la sua essenza nella sua anatomia o nella sua fisiologia, ma determina risonanze nelle nostre esperienze psichiche, emotive ed affettive. La visione olistica della persona, che ne deriva, si fonda sull'inscindibile relazione tra le diverse dimensioni e costituisce il frutto di molteplici riflessioni teoriche che, gradualmente, hanno contribuito alla risoluzione del *Mind-Body Problem* (Feigl 1958; Kim 1985, 2010) e che inducono a valorizzare, in ambito educativo e didattico, il potenziale del corpo e del movimento e i principi di educabilità e di sviluppo, focus delle riflessioni nell'ambito delle scienze bioeducative (Frauenfelder et al. 2004) e degli attuali studi nel settore delle neuroscienze educative (Dehaene 2019; Geake 2016). L'ipotesi di una possibile 'alleanza' tra pedagogia e biologia (Frauenfelder 1994), avanzata già a partire dagli anni '80 del secolo scorso, ha infatti sollecitato una rivisitazione dell'agire educativo e didattico in funzione delle capacità di apprendimento del cervello, soprattutto nella primissima infanzia. L'individuo non costituisce un'entità preesistente, ma si forma nel suo rapporto con il contesto: le potenzialità apprenditive di ciascuno appaiono strettamente dipendenti dalla corporeità e dalle possibilità offerte dai diversi ambienti di apprendimento. La didattica, in una prospettiva bioeducativa, costituisce una tessera fondamentale nella comprensione ecosistemica della persona capace di accogliere le specificità soggettive e di rispondere alla naturale sensibilità alle stimolazioni esterne attraverso la costruzione di *setting* di insegnamento-apprendimento nei quali l'interazione docente-discente si modula sull'azione, sulla percezione e sulla comunicazione del corpo e attraverso il corpo (Sibilio 2020).

In tal senso, la scuola ha una fondamentale *funzione insegnante* (Federighi 2014, 3), come contesto democratico in cui ciascuno può cogliere l'occasione di sperimentare se stesso, anche in termini di corporeità. Corporeità e movimento, già oggetto di indagine negli approcci psico-pedagogici che individuavano nella multisensorialità una finestra conoscitiva sul mondo (Montessori 1999, 2000) e nell'intelligenza senso-motoria del bambino il substrato dell'attività psichica (Dewey 1933, 2014; Piaget 1967), divengono l'*humus* sul quale costruire azioni didattiche capaci di favorire l'edificazione del sapere. La sola dimensione biologica, tuttavia, non è sufficiente a delineare la specificità dell'essere umano, è piuttosto nella continua interazione con il contesto, a partire dalle prime esperienze di vita vissute dal soggetto (Bruner 2003, 2009), che si costruiscono le delicate trame dei processi apprenditivi, relazionali e comunicativi che, inevitabilmente, riflettono anche gli aspetti propri della cultura di appartenenza (Vygotskij 1999).

Gli attuali studi, volti ad indagare il rapporto tra corpo e cognizione da una prospettiva neuroscientifica (Kandel et al. 2000) e neuro-fenomenologica (Varela 1996; Thompson 1997), collocano al centro dell'indagine scientifica il *trait d'union* mente-corpo-ambiente, protagonista anche delle recenti riflessioni nell'am-

bito della didattica enattiva (Rossi 2011), semplessa (Sibilio 2012, 2014a) e della neurodidattica (Rivoltella 2012). Si creano, altresì, le premesse per un dialogo pluri e interdisciplinare tra i diversi ambiti di ricerca che pone la didattica in una posizione di apertura e di flessibilità, ma nel contempo di rigore metodologico e di conservazione della propria identità (Sibilio 2017a), nel tentativo di accogliere quella sfida della complessità (Bocchi e Ceruti 2007; Morin 1993) che, attraverso numerose e diverse *vie* (Morin 2007), privilegia la sintesi tra i saperi e l'idea di un pensiero che interconnette e che possa contribuire a fronteggiare le dinamiche complesse insite nel processo di insegnamento-apprendimento (Damiano 1993; Rossi 2011).

2. Corpi in azione e in interazione

Le suggestive riflessioni nell'ambito delle nuove scienze cognitive (Lakoff e Johnson 1999; Borghi e Iachini 2004; Johnson 2017) hanno arricchito di linfa vitale gli studi sulla didattica in direzione di un'originale rivisitazione delle prassi educative improntate alla valorizzazione del corpo quale dispositivo pedagogico fondante dei processi educativi e formativi (Gamelli 2001; Rivoltella 2014). Il ripensamento del cognitivismo classico e il superamento dell'idea che la mente umana possa essere semplicisticamente paragonata ad un elaboratore informatico hanno contribuito all'affermarsi di una visione *embodied* della cognizione in quanto

> tutti i processi cognitivi – compresi i più astratti e nobili – sono distribuiti e spesso anche fisicamente implementati sullo stesso substrato neurale responsabile della percezione e dell'azione (Caruana e Viola 2018, 111).

La cognizione prende forma dal sistema sensorio e motorio dell'uomo che, in quanto *sistema tra i sistemi* (Baetson 1979), interagisce con il contesto (Varela et al. 1991): i processi cognitivi non sono solo *incarnati*, ma anche *enacted* e originati da questa dinamica dialogicità tra organismo e ambiente in cui percezione e azione si configurano come particolari tipologie di attività esplorativa (Caruana e Borghi 2016) e assumuno una centralità in approcci, come quello enattivista, il cui filo conduttore consiste «nel riconoscimento e nell'assunzione della circolarità instricabile tra azione ed esperienza, o in altri termini, del fatto che ogni conoscenza è azione» (Maturana e Varela 1999, 11).

L'enattivismo, nel riconoscere che ogni atto conoscitivo è sempre accompagnato da schemi di azioni, individua in ciascun sistema vivente la capacità di *enagire* la realtà e delinea un'immagine del corpo quale strumento attraverso cui il soggetto percepiente *co-evolve* con l'ambiente e *co-costruisce* la sua conoscenza. L'azione didattica non può prescindere dal considerare le modalità adattive del soggetto, né trascurare l'interazione tra componenti precettive, cognitive, emotive e corporee che ci restituiscono un'immagine complessa e plurale della persona in dialogo con l'ambiente. Nel percorso evolutivo e di adattamento al contesto, infatti, tra i sistemi si innescano «perturbazioni reciproche» (Maturana e Varela 1999, 80) e tra il soggetto agente e l'ambiente si instaura un rap-

porto di reciproca *co-definizione* tendenzialmente asimmetrica in quanto «si può dire, in qualche modo, che sia l'attore a specificare le sue influenze sociali, culturali e fisiche, ovvero si mostri sensibile, ne privilegi alcune, le faccia sue» (Durand e Poizat 2017, 33), in altri termini definisca ciò che lo perturba. Queste teorizzazioni, evidenziano come

> l'efficacia dell'insegnante dipenda, dunque, dalla sua capacità di perturbare adeguatamente l'attività degli studenti, ovvero dalla sua capacità di fare in modo che vi sia una corrispondenza tra le perturbazioni ambientali e la loro ricettività (Durand e Poizat 2017, 44).

Gli ambienti di apprendimento si configurano, pertanto, come il terreno sul quale edificare un agire didattico che sia capace di valorizzare le esperienze conoscitive soggettive e gli aspetti costitutivi di ciascun individuo e, nel contempo, fornire sollecitazioni utili allo sviluppo di ciascuno studente, mediante l'individuazione di strategie e pratiche di insegnamento-apprendimento, che considerino docenti e studenti come unità in dialogo e in interazione (Damiano 2008; Sibilio 2020) tra i quali l'intesa si modula sulla base di questo inevitabile accoppiamento strutturale. Analogamente, la didattica, nell'accogliere corpi in azione e in inter-azione, valorizza le diverse *corporeità didattiche* in gioco (Sibilio 2011, 2015), quel potenziale corporeo che si esprime in forma non verbale, in maniera consapevole e inconsapevole e che direziona l'agire dei diversi protagonisti della relazione educativa. Diversi studi riconoscono il potenziale comunicativo della corporeità (Argyle 1992), il valore di un gesto, di uno sguardo, di un'espressione facciale (Ekman e Friesen 2007; Kendon 1994) e, nell'evidenziarne la centralità nelle relazioni didattiche (Rivoltella e Rossi 2017), arricchiscono di significato la stessa trasposizione dove il corpo assurge a mediatore didattico (Damiano 2013; Rossi e Pezzimenti 2017). Le corporeità didattiche, pertanto,

> si configurano come l'emergenza delle rappresentazioni dell'interazione tra docente, discente ed ambiente nonché come l'insieme degli elementi che conducono ad un processo di significazione complessa delle pratiche didattiche (Sibilio e Zollo 2020, 318),

pratiche nelle quali c'è un corpo che insegna e un corpo che apprende (Sibilio 2014) e individui in costante interazione che trasferiscono, nella relazione con l'altro, non solo conoscenze, ma anche un proprio *habitus,* un proprio personale modo di essere nel mondo (Bourdieu 1972), che si traduce in specifiche modalità di azione e di relazione a partire da «rinnovati valori e linguaggi, da nuove conoscenze e credenze» (Aiello *et al*. 2016, 65). Questa chiave interpretativa della dimensione corporea e cognitiva e della stessa relazione educativa, dunque,

> riconosce all'azione del corpo del discente un potenziale cognitivo e al corpo in azione del docente una funzione di mediatore e di vettore delle dinamiche interne allo spazio classe. In tal senso, le corporeità didattiche si configurano come una strategia di fronteggiamento delle complessità formative (Sibilio 2015a, 12)

e dei processi di insegnamento-apprendimento.

3. Il potenziale simulativo e vicariante del corpo

I diversi approcci teorici che hanno indagato la relazione tra corpo-cognizione e movimento da una pluralità di prospettive hanno riconosciuto la centralità della dimensione corporeo- cinestesica nei meccanismi di costruzione della conoscenza, creando le premesse per una riconsiderazione del potenziale apprenditivo, espressivo e comunicativo del corpo nell'azione didattica. Nello specifico, gli esiti delle ricerche nell'ambito delle *Embodied Cognitive Science* (ECS) hanno arricchito la didattica di ulteriori riflessioni circa i processi vicarianti e di *embodied simulation* (Gallese e Goldman 1998; Rizzolatti e Sinigallia 2017) che possono concorre ad una migliore comprensione della complessità dell'individuo e, in senso lato, degli attori impegnati nel processo di insegnamento-apprendimento. Le capacità immaginative della persona, la memoria, il pensiero astratto e il linguaggio, sulla base delle emergenti evidenze scientifiche, sembrano essere dipendenti da processi di simulazione incarnata, ovvero di «riattivazione di pattern sensorimotori estrapolati dalla loro funzione motoria e sfruttati in processi cognitivi differenti da quelli per i quali i pattern si sono evoluti» (Caruana e Viola 2018, 111-12), tutto questo in contesti naturali e culturali nei quali l'agire della persona appare come la risultante di un sentire finalizzato a costruire relazioni e scambi con il contesto.

L'azione del corpo, che è in grado di sollecitare i meccanismi cognitivi, è sia compiuta che osservata nell'altro: le capacità proattive del cervello rendono possibili, infatti, processi simulativi ed emulativi della realtà sulla base delle azioni che il soggetto pianifica (Rivoltella 2014; Sibilio 2017a). La scoperta del meccanismo specchio (Rizzolatti et al. 2002), che giustifica scientificamente le capacità imitative di gesti e azioni, già indagate nell'ambito delle teorizzazioni psicologiche relative all'apprendimento per imitazione (Bandura 1986), mostra come specifiche cellule neurali, i *mirror neurons,* siano in grado di attivarsi sia quando si compie un'azione sia quando si osservano le azioni degli altri. Questa scoperta, oltre a riconfermare l'importanza dell'azione del corpo, specifica la capacità della persona di comprendere le espressioni emotive, che trovano nel volto uno dei principali canali di manifestazione (Ekman e Friesen 2007; Ekman 2008) e legittima quella sintonizzazione cognitiva e corporea che è alla base di meccanismi empatici (Ammaniti e Gallese 2014). La simulazione costituisce, dunque, un processo preriflessivo e automatico (Rivoltella 2014; Berthoz 2015) che apre le porte all'intersoggettività, elemento costitutivo di una relazione educativo-didattica che sia capace di accogliere il vissuto corporeo di ciascuno e sia in grado di aprirsi a nuovi orizzonti conoscitivi dell'altro. Queste recenti acquisizioni, inoltre, inducono la didattica a valorizzare le molteplici capacità di azione, comunicazione ed espressione del corpo le cui potenzialità non si esauriscono nella sua inconsapevole disponibilità alla simulazione e all'imitazione, ma si modulano su ulteriori processi cognitivi di livello superiore che favoriscono l'emersione di capacità vicarianti e adattive. Nel percorso di adattamento all'ambiente, la vicarianza quale capacità creativa del cervello, consente alla persona di raggiungere un obiettivo, sperimentando strategie talvolta inu-

suali per compensare la mancanza di un senso o per supplire a un processo (Sibilio 2016, 2017b). Si tratta di una

> deviazione creatrice resa possibile dalla diversità. [...] Questa attiene a una proprietà fondamentale dell'essere umano, quella di sopravvivere travalicando la realtà, sfuggendo ai vincoli rigidi della norma, attingendo a nuove risorse di cui l'evoluzione ha dotato il nostro cervello per trovare soluzioni originali ai problemi che sorgono quando interagiamo con le forze ambientali o con gli altri, creando così mondi possibili (Berthoz 2015, XIV).

Il costrutto della vicarianza arricchisce la riflessione pedagogico-didattica sul duplice versante docente-discente: al primo offre la possibilità di sperimentare nel proprio agire deviazioni didattiche e forme di trasposizione didattica (Chevellard 1985; Develay 1995) che seguano *traiettore non-lineari* (Sibilio 2015a, 2015b; Sibilio e Zollo 2016) che gli consentano di sperimentare soluzioni metodologiche e strategie che siano maggiormente rispondenti alle specifiche caratteristiche degli studenti. La complessità del processo di insegnamento-apprendimento, derivante dalle molteplici variabili in gioco, dalla pluralità di stili apprenditivi e di bisogni educativi speciali, richiede al docente una *vicarianza funzionale,* ovvero, la capacità di attingere a un repertorio di forme alternative e complementari di azioni didattiche sul piano comunicativo, dei contenuti da trasferire e delle attività da proporre (Sibilio 2017b). Nel contempo, la medesima eterogeneità del gruppo classe richiede al docente una *vicarianza d'uso*, che si traduce in un diverso utilizzo di oggetti, strumenti e materiali nell'azione didattica che può svolgersi in spazi codificati e non, il cui utilizzo può essere alternativo e originale. Quest'azione vicariante del docente e del suo agire, tra l'altro, non si esaurisce nell'azione individuale, ma necessita di tradursi in una *vicarianza didattica interindividuale* capace di valorizzare le esperienze e le opportunità di *co-teaching*, configurando in tal senso il docente come protagonista di un'azione trasformativa che insiste non solo sul discente, ma sull'intera organizzazione scolastica (Federighi 2018, 177).

Le capacità vicarianti del docente, trovano altresì nella dimensione del corpo e del movimento un'azione di sintesi: la *vicarianza del gesto* che consente all'insegnante di avvalersi della mimica e della gestualità nella sua azione traspositiva può sia sostenere la condivisione dei contenuti sia supplire alla parola: un gesto, il battito delle mani, l'immobilismo del corpo si trasformano in segnali corporei comunicativi ed efficaci. Analogamente, i discenti mettono in campo soluzioni e strategie vicarianti tutte le volte in cui diventano protagonisti attivi di quella relazione educativa che fa uso del corpo per esprimersi, comunicare, trasporre, ma anche in tutte quelle occasioni in cui sperimentano forme di azione corporee intelligenti (Sibilio 2002) e utilizzano, in presenza di bisogni educativi speciali, modalità alternative e diverse per accedere al sapere, comunicare e relazionarsi, prospettando nuove sfide per la pedagogia dell'inclusione (Aiello 2016).

In questa direzione, ulteriori studi valorizzano il potenziale simulativo e vicariante del corpo e si concentrano sulle caratteristiche *extended* della cognizione a partire dal presupposto che

> i processi cognitivi si estendono al di là del cervello e del corpo fisico essendo in larga parte scaricati su supporti tecnologici esterni che giocano un ruolo attivo nel funzionamento della nostra mente» (Caruana e Viola 2018, 112).

Emergono dunque «potenziali proiezioni delle funzionalità corporee» (Sibilio 2017, 52), intese sia come estensioni del corpo sia come protesi intelligenti che ci suggeriscono l'esistenza di una *mente estesa* la quale

> supera i propri confini, diviene 'estesa' ha cioè origine da una vasta rete di rapporti con il mondo in cui opera: rapporti che passano attraverso il corpo e gli strumenti inventati dagli esseri umani» (Oliverio 2017, 103).

Il corpo, dunque, è in azione in un ambiente che influenza il pensiero e incorpora al suo interno strumenti che, impiegati nella didattica, offrono la possibilità di utilizzare la vicarianza lasciando ciascuno libero di trovare la strategia di apprendimento che più gli è congeniale (Berthoz 2013).

4. Un agire didattico semplesso

Le riflessioni sul potenziale corporeo che emergono dagli studi nei diversi campi della ricerca hanno evidenziato, dunque, la complessità degli organismi viventi e dei meccanismi di adattamento al contesto. Ad ampliare l'indagine scientifica sulla relazione tra corpo, movimento, cognizione e azione, con interessanti ricadute pedagogiche e spunti per una rivisitazione dell'agire educativo e didattico di docenti ed educatori (Perla e Riva 2016; Rivoltella e Rossi 2017) ha contribuito, ulteriormente, la teoria della semplessità di Alain Berthoz (Berthoz, 2015) e la sua declinazione in ambito didattico (Aiello 2012; Aiello e Sibilio 2013; Sibilio 2012, 2014a, 2015b). Il fisiologo della percezione e dell'azione del Collège de France, già conosciuto per le sue teorizzazioni sul senso del movimento (Berthoz 1998) e le capacità simulative del nostro cervello, individua un insieme di principi e proprietà che regolano l'interazione dei sistemi viventi con l'ambiente, estendibili anche ad altri ambiti dell'attività umana. In quanto parte integrante della classe dei sistemi complessi adattivi (Gell-Mann 1994), la didattica costituisce un insieme complesso di elementi interagenti (Sibilio 2014a) la cui chiave di lettura, in una prospettiva semplessa (Sibilio 2012), può facilitare la comprensione delle mutevoli ed eterogenee dinamiche insite nel processo di insegnamento-apprendimento, a partire dalle potenzialità cognitive, percettive e motorie degli organismi in azione. Nell'interazione complessa con l'ambiente, modulata dal corpo, il soggetto trova una guida nelle proprietà e nei principi semplessi che

> riducono il numero o la complessità dei processi e permettono di elaborare molto rapidamente informazioni e situazioni, tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro, facilitando la comprensione delle intenzioni senza snaturare la complessità del reale (Berthoz 2011, 8).

Tali principi, consentono al docente di fronteggiare gli stimoli ambientali in maniera proattiva, di sperimentare azioni didattiche adattive, ma anche alternative

che superino la linearità della trasposizione didattica (Chevellard 1985; Develay 1995), la quale non può esaurirsi nella mera condivisione dei contenuti disciplinari, ma necessita di aprirsi a nuovi orizzonti conoscitivi e a deviazioni metodologiche creative che trovino fondamento nella corporeità. Una visione della didattica e dell'insegnamento, quale «scienza dell'interazione umana» (Sibilio 2020, 177), spinge ad accogliere e valorizzare la posizione del docente e del discente, in quanto protagonisti attivi di dinamiche interattive complesse, naturale conseguenza di una diversità soggettiva riconducibile a una pluralità di stili cognitivi, di atteggiamenti, credenze e vissuti (Sibilio 2017a). La didattica si arricchisce di codici verbali, iconici e corporei, prova a fronteggiare i bisogni educativi emergenti nella classe con la stessa rapidità che si riscontra negli atti cognitivi più complessi (Berthoz 2011); è un'azione che, in direzione di un allineamento docente-discente (Sibilio 2016, 2017b), richiede un agire flessibile, un adattamento al contesto e alla variabilità soggettiva nonché una rimodulazione dei contenuti nell'atto del trasporre. Non solo avere memoria delle esperienze pregresse e riproporle in forma originale, creativa e generalizzante, ma anche operare una scelta tra una molteplicità di soluzioni possibili; prevedere e anticipare azioni mediante il corpo e fasi di progettazione delle attività; deviare, esplorando strade non ancora 'battute' dell'azione didattica (Sibilio 2015a, 2015b; Sibilio e Zollo 2017), provando a coordinare atti e funzioni che trovino tanto nell'azione, quanto nella comunicazione attraverso il corpo, i presupposti dell'interazione con l'altro. Al docente è, infatti,

> demandato il compito di partire dal corpo e dalle sue potenzialità di azione nella ristrutturazione della progettazione educativa e di acquisire consapevolezza dei significati che il discente veicola attraverso forme di comunicazione analogiche che si traducono in comportamenti non sempre manifesti (Sibilio 2015, 16).

Queste suggestioni delineano nuovi orizzonti della ricerca educativa e individuano nella corporeità un potenziale di cui è possibile fruire didatticamente: il corpo è strumento di adattamento all'ambiente, una risorsa attraverso cui incorporare esperienze, un *medium* «attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza» (Rivoltella 2012, 14). Nell'azione didattica, che vede il protagonismo del corpo, inoltre, si palesa la postura didattica del docente (Sibilio e Zollo 2020) rappresentativa

> delle caratteristiche espressive e di interazione del soggetto – nella quale – agisce la rappresentazione che ognuno ha di se stesso, il proprio schema corporeo e la propria capacità di interazione armonica con l'ambiente (Sibilio 2015, 17);

ma non solo, emerge e si consolida nel docente, attraverso la corporeità e il movimento, quella capacità insita in ogni organismo vivente di trovare «semplificazioni anche in funzione del proprio Umwelt, cioè in funzione dei propri rapporti personali con l'ambiente, del proprio posto nel corso dell'evoluzione» (Berthoz 2011, 12). La didattica, dunque, in linea con le recenti teorizzazioni, sarà sempre più orientata alla valorizzazione del potenziale del corpo e alla comprensione dei meccanismi che consentono al nostro cervello di agire e di «pensare nei contesti educativi» (Geake 2016, 29).

Riferimenti bibliografici

Aiello, P. 2012. *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplessità*. Milano: Pensa.

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., e M. Sibilio. 2016. "Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione." *L'Integrazione Scolastica e Sociale* 15: 64-87.

Aiello, P., Di Tore. S., Di Tore, P. A., e M. Sibilio. 2013. "Didactics and 'Simplexity': Umwelt as a Perceptive Interface." *Education Sciences & Society* 1: 27-35.

Ammaniti, M., e V. Gallese. 2014. *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del Sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.

Argyle, M. 1992. *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli.

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ, US): Prentice-Hall, Inc.

Bateson, G. 1977. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. 1979. *Mind and Nature, a Necessary Unity*. New York: Dutton.

Berthoz, A. 1998. *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.

Berthoz, A. 2011. *La semplessità*. Torino: Codice.

Berthoz, A. 2015. *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.

Bocchi, G., e M. Ceruti. 2007. *La sfida della complessità*. Milano: Pearson Italia SpA.

Borghi, A. M., e T. Iachini. 2004. *Scienze della mente*. Bologna: il Mulino.

Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Bruner, J. 2003. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Bruner, J. 2011. *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando Editore.

Caruana, F., e A. Borghi. 2016. *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*. Bologna: il Mulino.

Caruana, F., e M. Viola. 2018. *Come funzionano le emozioni*. Bologna: il Mulino.

Ceruti, M. 2018. *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Damiano, E. 1993. *L'azione didattica*. Roma: Armando.

Damiano, E. 2013. *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Dehaene, S. 2019. *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.

Develay, M. 1995. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.

Dewey, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.

Dewey, J. 2014. *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Durand, M., e G. Poizat. 2017. "Enazione, attività umana e ambienti di formazione." In *L'agire didattico*, a cura di P. G. Rossi, e P. C. Rivoltella, 29-50. Brescia: La Scuola.

Ekman, P. 2008. *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Torino: Amrita.

Ekman, P., e W. V. Friesen. 2007. *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze: Giunti.

Federighi, P. 2014. "La scuola in una società complessa: formare la professione docente." In *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*, a cura di P. Federighi, e V. Boffo, 3-26. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P. 2018. "Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency." In *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, a cura di M. Sibilio, e P. Aiello, 175-184. Napoli: EdiSES.

Feigl, H. 1958. "The 'Mental' and the 'Physical'." In *Concepts, Theories, and the Mind-Body Problem*, a cura di H. Feigl, M. Scriven, e G. Maxwell, 370-496. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Frauenfelder, E., Santoianni, F., e M. Striano. 2004. *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.

Fraunfelder, E. 1994. *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.

Gallese, V., e A. Goldman. 1998. "Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading." *Trends in cognitive sciences* 2: 493-501.

Gamelli, I. 2001. *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi Editore.

Geake, J. G. 2016. *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.

Gell-Mann, M. 1995. *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. New York: Owl Books.

Johnson, M. 2017. *Embodied Mind, Meaning, and Reason. How Our Bodies Give Rise to Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kandel, R., Schwartz, J. H., e T. M. Jessel. 2000. *Principles of Neural Science*. New York: McGraw Hill.

Kendon, A. 1994. *Gesture and Understanding in Social Interaction. A Special Issue of Research on Language and Social Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kim, J. 1985. *Mind-Body Problem. Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Kim, J. 2010. *Essays in the Metaphysics of Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G., e M. Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Book.

Maturana, H., e F. Varela. 1999. *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.

Miller, J. G. 1986. *La teoria generale dei sistemi viventi*. Milano: FrancoAngeli.

Montessori, M. 1999. *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. 2000. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.

Morin, E. 1993. *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Morin, E. 1997. "*Le vie della complessità*." In *La sfida della complessità*, a cura di G. Bocchi, e M. Ceruti, 25-36. Milano: Mondadori.

Oliverio, A. 2017. *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.

Perla, L., e M. G. Riva. 2016. *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.

Piaget, J. 1967. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.

Rivoltella, P. C. 2012. *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rivoltella, P. C. 2014. *La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica*. Brescia: La Scuola.

Rivoltella P. C. e Rossi P. G. 2017. *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

Rizzolatti, G., e Sinigallia. 2007. *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., e V. Gallese. 2002. "From mirror neurons to imitation: Fact sand speculations." In *The Imitative Mind. Development, Evolution, and Brain Bases*, a cura di A. N. Meltzof, e W. Prinz, 247-266. New York: Cambridge University Press.

Rossi, P. G. 2011. *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

Rossi, P. G., e L. Pezzimenti. 2017. "La trasposizione didattica." In *L'agire didattico*, a cura di P. C. Rivoltella, e P. G. Rossi, 191-208. Brescia: La Scuola.

Sibilio, M. 2002. *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Esselibri-Simone.

Sibilio, M. 2011. "Corporeità didattiche: i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica." In *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, 47-69. Napoli: Liguori.

Sibilio, M. 2012. "La dimensione semplessa dell'agire didattico." In *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, 10-14. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.

Sibilio, M. 2014a. *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.

Sibilio, M. 2014b. "La simplexité en didactique." In *Complexité-Simplexité*, a cura di A. Berthoz, e J. L. Petit, 217-225. Paris: Collège de France.

Sibilio, M. 2015a. "*Le corporeità didattiche in una prospettiva semplessa*." In *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola primaria*, M. Sibilio, e F. D'Elia, 11-20. Brescia: La Scuola Editrice.

Sibilio, M. 2015b. "Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education." *Revue de synthèse* 6: 477-93.

Sibilio, M. 2016. "Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche." In *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.

Sibilio, M. 2017a. "Corpo e cognizione nella didattica." In *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, a cura di P. C. Rivoltella, e P. G. Rossi, 51-70. Brescia: La Scuola.

Sibilio, M. 2017b. *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Sibilio, M. 2020. *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.

Sibilio, M., e I. Zollo. 2017. "The non-linear potential of didactic action." *Education Sciences & Society - Open Access* 7 (2): 51-69.

Sibilio, M. e I. Zollo. 2020. "Corporalità e posture nell'interazione didattica: alcune riflessioni." In *Embodiment & School*, edited by F. Gomez Paloma, 317-323. Lecce: Pensa Editore.

Thompson, E. 2007. *Mind in life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Varela, F. J. 1996. "Neurophenomenology: a methodological remedy to the hard problem." *Journal of consciousness studies* 3: 330-50.

Varela, F. J., Thompson, E., e E. Rosch. 1991. *The Embodied Mind*. London: Mit Press.

von Bertalanffy, L. 1972. "The History and Status of General Systems Theory." *Academy of Management Journal* 15: 407-26.

von Bertalanffy, L. 1983. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Mondadori.

Vygotskij, L. S. 1999. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza.

L'impatto del progetto TECO-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli studi di Firenze

Clara Maria Silva

Abstract: Il contributo illustra l'applicazione al Corso di Studi in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze della sperimentazione nazionale promossa da ANVUR e denominata TECO. La disamina sviluppata nell'articolo sottolinea come tale applicazione abbia effetti sull'architettura generale del CdS per sostenere l'offerta di una formazione robusta e di qualità, fondata su conoscenze e competenze professionali, ma anche sulle sue singole componenti del percorso di studi e sugli apprendimenti in uscita.

Keywords: Alta formazione, TECO-D Pedagogia, professionalizzazione, learning outcomes.

1. Il progetto TECO-D Pedagogia e la sua ricezione da parte dei CdS L-19

TECO-D Pedagogia è un progetto sperimentale promosso nel 2017 dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) nel quadro del progetto TECO (TEst sulle COmpetenze). TECO-D Pedagogia è stato realizzato sotto la guida di Paolo Federighi, che ha coordinato il Gruppo di Lavoro nazionale, composto in parte da presidenti/coordinatori dei Corsi di Studio (CdS) in Scienze dell'educazione e della formazione L-19 e in parte da altri pedagogisti. L'obiettivo di TECO-D è stato quello di costruire indicatori atti a rilevare le competenze disciplinari acquisite dagli studenti a conclusione del percorso di laurea triennale (Torlone 2018). L'attenzione del progetto si è focalizzata sui *Learning Outcomes* dei CdS per la formazione dell'educatore socio-pedagogico attivati nelle varie università italiane. La partecipazione al progetto è stata prevista su base volontaria e ha visto l'adesione di un primo gruppo di dieci CdS, cui se ne sono aggiunti successivamente altri, così che nel complesso hanno effettivamente partecipato alla sperimentazione pluriennale ben 24 CdS diffusi in maniera omogenea sul territorio nazionale.

Il Gruppo di Lavoro nazionale si è occupato di:

a) analizzare il contenuto delle Schede Uniche Annuali (SUA) dei CdS coinvolti;
b) interpretare e sintetizzare i risultati di tale analisi ai fini di individuare i contenuti *core* del CdS L-19;
c) preparare i test atti a rilevare le competenze degli studenti del CdS.

Clara Maria Silva, University of Florence, Italy, clara.silva@unifi.it, 0000-0003-4212-5648

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Clara Maria Silva, *L'impatto del progetto TECO-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli studi di Firenze*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.17, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 203-210, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

L'attività del Gruppo si è dunque concentrata dapprima sulla definizione dei contenuti *core* del CdS per poi proseguire nella preparazione dei pre-test e nella loro validazione e infine dedicarsi all'elaborazione e validazione dei test finali (Torlone 2018). Il preliminare processo di analisi delle Schede SUA ha portato all'individuazione di sei Obiettivi Formativi Finali (OFF) articolati in trenta Obiettivi Formativi Specifici (OFS) corrispondenti ai cinque Descrittori di Dublino. I trenta OFS corrispondono ai risultati di apprendimento attesi al termine del percorso di studi triennale che forma l'educatore socio-pedagogico (Federighi et al. 2019) in correlazione anche con gli sbocchi professionali del CdS (Federighi 2018). Il progetto testimonia

> lo spostamento di attenzione dal contenuto della disciplina già codificata, un corso di Pedagogia, un corso di Sociologia, un corso di Psicologia e così via, al risultato di apprendimento che il corso in oggetto può arrivare a fornire (Biasin, Boffo e Silva 2020, 13).

Accanto ai risultati nazionali e locali ricavati dalla somministrazione del test, il progetto ha innescato ricerche specifiche in alcune sedi universitarie coinvolte, come l'indagine condotta presso l'Università di Padova sulle competenze relazionali e comunicative dell'educatore socio-pedagogico a partire dai contenuti *core* identificati dal progetto TECO-D (Biasin e Serbati 2020) o quella condotta presso l'Università di Bari sulla formazione all'abilità progettuale rivolta agli studenti del CdS L-19 e articolata secondo i contenuti *core* elaborati dal progetto TECO-D (Perla e Agrati 2020).

TECO-D, attraverso ricerche simili, ha in effetti dato vita un processo di miglioramento nei corsi di studio triennale per la formazione degli educatori e talvolta anche dei corsi magistrali, ampliando l'orizzonte dei risultati attesi dalla stessa sperimentazione. Nel CdS L-19 dell'Università di Firenze, presieduto dalla sottoscritta dal 2017, i processi di miglioramento riguardano anzitutto la qualità del piano dei contenuti disciplinari offerti, in quanto l'attenzione posta sul rilevamento degli apprendimenti in uscita ha messo in evidenza la necessità di migliorare la stessa proposta formativa affinché questa fosse maggiormente coerente con il profilo professionale in uscita dei laureati. TECO-D Pedagogia ha poi messo maggiormente in luce l'importanza che i programmi dei singoli insegnamenti (*Syllabus*) vengano strutturati in accordo non solo con i Descrittori di Dublino, ma anche con gli obiettivi formativi finali previsti dal Regolamento Didattico e richiamati puntualmente nella Scheda SUA. Un altro elemento di interesse riguarda il confronto tra i presidenti/coordinatori di CdS e tra i membri del Gruppo di Lavoro durante i vari convegni e seminari realizzati nel quadro della sperimentazione. Un confronto che ha fatto innescare processi di miglioramento a partire da elementi e criteri condivisi a livello nazionale in accordo con il quadro di riferimento europeo, nell'ottica della costruzione di un sistema di Alta Formazione di qualità basato sulla comparabilità degli apprendimenti e sulla possibilità della trasferibilità dei titoli di studio universitario (Biasin, Boffo, e Silva 2020, 14). Un ulteriore effetto positivo del progetto riguarda infine la possibilità di migliorare gli apprendimenti in uscita in termini di filiere tra

triennali e magistrali: rafforzando le competenze in uscita dalla triennale sono rafforzati di conseguenza anche i corsi magistrali posti in continuità con questa.

I CdS in Scienze dell'educazione e della Formazione, a parte il titolo comune, sono ancora oggi molto diversificati tra loro, in quanto possiedono delle specificità in relazione ai singoli contesti territoriali e hanno modelli organizzativi peculiari anche in relazione al numero di studenti accolti. La L-19 dell'Università di Firenze è certamente tra quelle maggiormente complesse, non solo per l'elevato numero di studenti che accoglie ogni anno (mediamente 500), ma anche per la sua articolazione in tre *curricula*, come si vedrà analiticamente più avanti. Quest'ultimo aspetto impone un imponente lavoro di gestione dei processi, che chiama in causa aspetti quali l'orientamento iniziale e *in itinere* degli studenti, l'accompagnamento all'attività di tirocinio, la gestione da parte delle segreterie delle carriere degli studenti ecc. In tale quadro, il lavoro di TECO-D che, come è stato detto, ha puntato sul miglioramento delle competenze in uscita dei laureati, si interfaccia con le molteplici azioni volte a gestire e perfezionare le attività gestionali appena citate.

2. L'organizzazione del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli studi di Firenze

Il CdS (Corso di Studio) in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Firenze ha preso avvio nell'anno accademico 2015-2016, proponendo un'offerta formativa atta a rispondere a una domanda proveniente dall'universo delle professionalità educative, di cura e della formazione. I corsi di laurea dell'area pedagogica, infatti, sono da tempo impegnati a garantire una formazione iniziale organizzata intorno alle esigenze espresse dal mondo del lavoro educativo. Per quanto concerne la L-19, accanto alle discipline finalizzate a fornire conoscenze di base e specialistiche e a quelle relative alle metodologie e alle prassi operative, l'offerta formativa dell'ateneo fiorentino ne ha previste altre riguardanti la dimensione relazionale, comunicativa e di cura. Queste, nel loro insieme, sono arricchite dalle esperienze pratiche acquisite attraverso il tirocinio e consentono ai laureati di appropriarsi di conoscenze e competenze fondamentali per organizzare e gestire l'esercizio della propria professionalità. Il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione ha accolto le esperienze pluriennali dei corsi di studio per la formazione degli educatori, attivati nell'Università di Firenze fin dagli anni Novanta, aprendole su nuove aree disciplinari, come quelle organizzative e progettuali, così da tenere conto dell'ampliamento delle famiglie delle professionalità educative. Ciò al fine di formare professionisti in grado di coniugare sempre di più le conoscenze educativo-pedagogiche con la sfera organizzativo-economico-gestionale e operativa dei servizi, nella convinzione che la formazione universitaria oggi deve sapersi innovare costantemente, per offrire ai futuri educatori conoscenze e competenze utili e adeguate a un loro inserimento proattivo in un sistema di servizi alla persona che sta differenziando la propria offerta in una pluralità di settori.

L'offerta formativa del CdS fiorentino è stata successivamente ampliata con l'introduzione di una rosa di discipline dell'area medica, a seguito dell'emanazione del Decreto Legislativo 65/2017 sulla base delle indicazioni contenute nella Legge 107/2015, che ha istituito il sistema integrato 0-6 anni e introdotto l'obbligo della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione con indirizzo Infanzia per svolgere la funzione di educatrice/educatore nei servizi educativi per la prima infanzia. Il CdS ha recepito poi una serie di sviluppi normativi miranti a precisare il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico e la sua formazione universitaria, in particolare l'Art. 1, Commi 594-601 della Legge 205/2017 (commi noti anche come "Legge Iori"), entrata in vigore il 1° gennaio 2018, e la successiva integrazione all'Articolo 1, Comma 594, della stessa Legge 205/2017, emanata in seno alla Legge 145/2018. Quest'ultima chiarisce e stabilisce che il laureato nella Classe di Laurea L-19 potrà svolgere funzione di educatore socio-educativo anche nei presidi socio-sanitari, limitatamente agli aspetti educativi.

Il CdS in Scienze dell'educazione e della formazione dell'ateneo fiorentino risulta pertanto oggi strutturato intorno a un ventaglio di insegnamenti pedagogici, articolati nelle loro varie dimensioni: teoretica, socio-educativa, didattica e sperimentale. Tali insegnamenti, insieme ad altri appartenenti all'universo delle scienze umane – di area psicologica, sociologica, antropologica, filosofica, economica –, forniscono ai laureati i quadri concettuali ed epistemologici, i costrutti teorico-metodologici, le prospettive di ricerca di base e applicata necessari per l'esercizio della figura professionale di educatore socio-pedagogico.

Nel raccordo pedagogico tra le diverse aree disciplinari sopra richiamate si apre la possibilità per gli studenti di acquisire una comprensione puntuale dei fenomeni sociali, e in particolare dei bisogni educativi e formativi espressi dall'attuale società complessa, condizione necessaria per connettere conoscenza teorica e competenze operative. Le professioni educative richiedono, infatti, la padronanza di un sapere interdisciplinare, fluido e *in fieri*, che dia linfa tanto a conoscenze di alto livello, sul piano culturale oltre che disciplinare, quanto a competenze flessibili in rapporto ai diversi interlocutori e ai plurimi contesti in cui dovranno essere esercitate tali professionalità.

L'offerta formativa del CdS si sviluppa inoltre in accordo con il quadro complessivo della scienza pedagogica, corrispondente al livello 6 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio Europeo, del 22 maggio 2017. Di qui la sua organizzazione, volta a offrire una preparazione di base, interdisciplinare e globale e allo stesso tempo tesa allo sviluppo di capacità critico-riflessive così da consentire ai futuri educatori e alle future educatrici la costruzione di un sapere professionale capace di rispondere efficacemente ai bisogni educativi che emergono nei molteplici contesti sociali d'intervento. A tal fine il CdS offre conoscenze ma anche strumenti tecnico-operativi necessari per identificare e rilevare la presenza di bisogni educativi/formativi, per progettare e realizzare interventi coerenti con le esigenze riscontrate. Un aspetto molto importante riguarda al-

tresì le competenze relative alla capacità di verifica e di valutazione degli esiti, di stabilire relazioni con i soggetti di riferimento, di creare sinergie tra i diversi contesti e le diverse professionalità coinvolte. In questo quadro, attraverso incontri periodici con gli *stakeholders* privilegiati, realizzati dal Comitato d'indirizzo, un'attenzione particolare è riservata alla creazione di un solido ponte tra saperi disciplinari e pratiche agite sul territorio.

3. L'articolazione del CdS fiorentino in *curricula* e gli sbocchi professionali

Tenendo conto che l'ambito dei Servizi alla persona investe l'intero ciclo di vita, il CdS L-19 dell'Università di Firenze s'impegna a formare una figura professionale capace di rispondere a richieste diversificate dei contesti educativi, preparando professionalità educative in grado di confrontarsi con realtà e bisogni diversi: dalla prima infanzia, ai bisogni speciali, al disagio e alla marginalità, alle nuove forme di devianza sociale, alle diversificate forme di disagio, ai problemi della terza/quarta età, così come ai nuovi bisogni di educazione in età adulta. Il CdS mira, dunque, a formare una figura di educatore socio-pedagogico completa, che sappia rispondere alla molteplicità dei bisogni educativi dei contesti territoriali, e allo stesso tempo, attraverso un'offerta formativa variegata, una serie di profili specifici. Di qui la sua articolazione in tre *curricula* che comprendono un primo anno comune:

a) educatore per la prima infanzia (E-34);
b) educatore per l'età adulta e la terza età (E-35);
c) educatore per l'inclusione della disabilità e del disagio giovanile (E-36).

La base comune, costituita dagli insegnamenti del primo anno, viene integrata nel secondo e nel terzo anno dagli insegnamenti e tirocini specifici per ciascun *curriculum* (per almeno 24 CFU), ma anche da materie comuni ai singoli indirizzi. L'organizzazione dell'offerta formativa e dei processi gestionali del CdS è elaborata sulla base dei Descrittori di Dublino, così che la proposta didattica delle singole discipline è predisposta tenendo conto delle competenze da acquisire in rapporto alle specifiche aree di conoscenza e di comprensione. L'offerta formativa è progettata considerando l'importanza per lo studente di saper padroneggiare un quadro organico e interdisciplinare di conoscenze fondamentali relative alla natura dei processi di educazione e di formazione, in rapporto alle diverse età della vita, ai diversi livelli di intervento, ai diversi contesti d'azione, e alle diverse problematiche socio-educative emergenti. In uscita, il laureato è posto in condizione di saper interpretare i contesti, rilevando i fenomeni di mutamento in atto a livello sociale, tanto locale che globale, così da saperne leggere le ricadute in termini di bisogni educativi e formativi per i soggetti coinvolti nelle azioni progettate. La conoscenza delle fasi del ciclo vitale e la capacità di leggere i bisogni inerenti alle diverse età della vita, gli consentirà di progettare interventi di carattere educativo e formativo all'interno della società in evoluzione, nella varietà dei contesti. Le capacità meta-riflessive acquisite durante la formazione, gli permetteranno

inoltre di leggere criticamente le esperienze pregresse e quelle *in itinere*, così da poter adottare un approccio flessibile e aperto al cambiamento. Le competenze comunicative e relazionali sono funzionali alla gestione positiva delle dinamiche relazionali, della comunicazione interpersonale, grazie anche alla capacità sviluppata di valorizzare le specificità individuali e culturali degli attori coinvolti. Il laureato sarà quindi messo in grado di porre il proprio agire professionale in dialogo con i repertori di conoscenza disponibili, i saperi della tradizione, fino a poter prendere parte ai dibattiti interni alla sfera della propria professionalità.

Per quanto riguarda gli sbocchi occupazionali e professionali, tutti i laureati acquisiscono il titolo di studio per svolgere la funzione di educatore socio-pedagogico e potranno lavorare in regime di lavoro dipendente, autonomo/libero professionale o parasubordinato in ambito educativo, formativo e pedagogico, con utenti di ogni età, in una prospettiva di crescita personale e sociale. L'educatore socio-pedagogico opera nei servizi e nei presidi socio-educativi e pure in quelli socio-assistenziali e socio-sanitari, questi ultimi solo per quanto attiene gli aspetti socio-educativi. Ogni singolo *curriculum* fornisce inoltre competenze specifiche nei seguenti ambiti:

a) Per gli studenti che scelgono il curriculum E-34: servizi educativi per l'infanzia gestiti da enti locali o da soggetti privati (nidi, micro-nidi, nidi aziendali, spazi-gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare, ludoteche, servizi integrativi relativi alla fascia d'età 0-3, servizi integrati di assistenza alla genitorialità e all'infanzia, poli per l'infanzia in riferimento alla fascia d'età 0-3).
b) Per gli studenti che scelgono il curriculum E-35: servizi educativi nell'ambito familiare e di educazione alla genitorialità; servizi di educazione formale e non formale e di formazione professionale e orientamento per gli adulti; servizi di educazione non formale per l'invecchiamento attivo; servizi per anziani e servizi geriatrici; servizi educativi di promozione del benessere e della salute in età adulta.
c) Infine per gli studenti che optano per il curriculum E-36: servizi educativi scolastici ed extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e per la promozione del benessere per gli adolescenti; servizi educativi rivolti alla tutela, prevenzione del disagio e inclusione sociale per gruppi svantaggiati; servizi educativi rivolti ai minori immigrati non accompagnati; servizi educativi rivolti all'inclusione sociale per persone diversamente abili; servizi educativi nel sistema penitenziario e di risocializzazione dei detenuti; servizi di rieducazione e di risocializzazione volti al recupero e al reinserimento nella vita sociale dei soggetti con disagio sociale, fisico e psichico o vittime di violenza.

4. L'impatto di TECO-D Pedagogia oltre i dati empirici raccolti

Oggi, il presidente o coordinatore di CdS non può limitarsi solo a rispondere alle istanze generate dal processo di gestione delle azioni previste dalle norma-

tive ministeriali, ma, al fine di attuare un'offerta formativa in grado di rispondere agli obiettivi del CdS, deve porsi in un'ottica di ricerca e di sperimentazione. Solo così, l'elaborazione e l'implementazione dell'offerta formativa, l'orientamento degli studenti iniziale e *in itinere*, la redazione della SUA e della SMA e il coordinamento delle varie Commissioni (didattica, paritetica ecc.) producono un effettivo miglioramento complessivo del CdS stesso.

Il lavoro di presidenza o coordinamento implica interventi su più fronti, dall'orientamento in ingresso e *in itinere*, alla predisposizione della stessa offerta formativa, all'aggiornamento del regolamento, alla predisposizione dell'offerta formativa, a quella del calendario didattico, all'accompagnamento delle attività di tirocinio ecc. La sfida risiede nel riuscire a fare in modo che un intervento mirato a una determinata area abbia ricadute positive sulle altre, concepite come parti interconnesse del medesimo sistema (CdS), che ha obiettivi molteplici e integrati. Garantire ai laureati una formazione robusta fondata su conoscenze e competenze professionali rispondenti alle esigenze del mercato del lavoro è certamente l'obiettivo principale di un corso di studio. Un obiettivo che ha una ricaduta importante sulla comunità, nel senso che più i laureati saranno capaci di leggere e interpretare i bisogni educativi presenti nella realtà sociale e darvi risposte soddisfacenti, più saranno garantite pari opportunità di successo educativo e formativo a tutti i cittadini. La catena dei vantaggi è consistente, grazie a interventi mirati e portati avanti in modo sinergico.

Visto in quest'ottica, TECO-D ha fornito un'indicazione metodologica interessante, nella misura in cui invita a mantenere un doppio sguardo sul CdS, da un lato sulla sua architettura generale in rapporto anche agli sbocchi professionali e dall'altro sulle sue singole componenti, cioè sugli apprendimenti in uscita. Su questo secondo versante è da valorizzare il processo di individuazione dei *core contents* non attraverso un processo induttivo calato dall'alto ma grazie a un percorso di ricerca quantitativa e qualitativa. Ciò riflette un'idea di gestione del CdS fondata sulla ricerca come motore di cambiamento e innovazione. I dati emersi dai test di valutazione consentono infatti al Collegio dei docenti di intraprendere processi di miglioramento attraverso l'elaborazione di un Syllabus capace di incidere sulla *performance* didattica.

Riferimenti bibliografici

Biasin, C., Boffo, V., e C. Silva. 2020. "Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative." *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 17 (2): 7-25.

Biasin, C., e A. Serbati. 2020. "La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova." *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 17 (2): 197-219.

Decreto Legislativo n. 65/2017. "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (10/2022).

Federighi, P. 2018. “I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell’educazione e della formazione.” *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 18 (3): 19-36.

Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., e E. Torre. 2019. *Framework. TECO-D Pedagogia (Scienze dell’Educazione e della Formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (10/2022).

Legge n. 107/2015. “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.” <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (10/2022).

Legge n. 205/2017. “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.” art.1 commi 594-601. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (10/2022).

Legge n.145/2018. “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.” art.1, comma 517. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (10/2022).

Perla, L., e L. S. Agrati. 2020. “Training the design skills based on the Agire educativo paradigm. The laboratories at the Sciences of Education Degree courses (L19).” *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 20 (2): 145-68.

Raccomandazione (EU) del Consiglio Europeo del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (2017/C 189/03) <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-IT.pdf> (10/2022).

Torlone, F. 2018. “Methods, tools and instruments for the core contents’ definition of the First degree in Education Sciences.” *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 18 (3): 37-60.

Il ‘distacco’ dalla famiglia d’origine. Concepire la rinascita in età adulta

Massimiliano Stramaglia

Abstract: L’età adulta, un tempo definita quale un traguardo, ha oggi contorni sempre più sfumati. Se molti parlano di ‘adultescenza’ per descrivere la situazione di chi interpreta la propria adultità in termini adolescenziali, oggi abbiamo per un verso meno certezze, per altro verso più possibilità. Ad esempio, agli adolescenti le scienze sociali assegnano il compito della scelta, laddove la realtà conferma che le scelte assunte in età adolescenziale non siano ‘per la vita’, ma circostanziate. Gli adolescenti, piuttosto, scoprono; gli adulti riscoprono. Così, in età adulta può avvenire un distacco dalla famiglia d’origine che in età adolescenziale si riteneva inconcepibile: libertà, autonomia e responsabilità possono essere finalmente considerate finalità adulte, perché la famiglia d’origine, talvolta, ha ancora da essere pensata.

Keywords: Educazione degli Adulti, educazione e psicoanalisi, autoeducazione, cura di sé.

> … come ad esempio lo schiudersi del fiore nella fioritura. (Heidegger 2007, 9)

L’Educazione degli Adulti, disciplina nata nell’ambito della formazione professionale, incontra oggi una nuova idea di adultità per ragioni che, in parte, sono intrinseche agli oggetti stessi di questo ramo del sapere: l’aggiornamento continuo, l’educazione permanente, l’autoimprenditorialità, le competenze per la vita. Tutti lemmi che richiamano un bisogno di modelli formativi in linea con le esigenze di una società in fermento, dove il cambiamento è una condizione inesauribile e, soprattutto, più rapida delle potenzialità del cervello umano, in modo peculiare in rapporto alle funzioni esecutive, che attengono all’attenzione, la progettazione, il controllo, l’organizzazione e la pianificazione degli eventi.

Nel *Manuale di Educazione degli Adulti* di Duccio Demetrio (2001) venivano annoverate tre dimensioni dell’educazione della vita adulta che non attenevano solo al piano del lavoro (sistema formativo integrato, occupazione, occupabilità, certificazione di competenze, portafogli delle competenze ecc.), ma al piano più ampio dell’esistenza umana (Educazione permanente, Educazione degli Adulti, Educazione in età adulta). Quest’ultima, in particolare, «[…] è riconducibile alle circostanze di vita che nell’adulto generano auto-riflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla propria personale storia di vita» (Demetrio 2001, 17). Nella prospettiva di Paolo Federighi e nell’accoglimento della sua originaria

Massimiliano Stramaglia, University of Macerata, Italy, m1.stramaglia@unimc.it, 0000-0001-9647-7572

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Massimiliano Stramaglia, *Il ‘distacco’ dalla famiglia d’origine. Concepire la rinascita in età adulta*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.18, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 211-221, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

> [...] proposta di un approccio globale al problema dello sviluppo intellettuale della popolazione visto nella sua complessità, posto in relazione con la molteplicità dei problemi del mondo contemporaneo (Federighi 1999, 15),

questo omaggio intende offrire spunti di riflessione sul tema del 'distacco' in età adulta a partire dalle matrici teoriche complesse offerte dall'educazione familiare.

1. Adulti senza confini: la crescita personale

Essere adulti, fondamentalmente, significa saper esercitare nei confronti dei non adulti due funzioni essenziali: quella di guida e quella di sostegno. Se le linee epistemologiche attuali tendono ad attribuire queste due funzioni educative al piano genitoriale, in verità si tratta di due aspetti che concernono, in prima battuta, l'autoeducazione, e, in seconda battuta, la relazione in sé e per sé (non soltanto con il non adulto).

La funzione di guida implica che la persona abbia interiorizzato una bussola interiore, ovvero un attaccamento profondo a sé, alle proprie risorse interne, alle opportunità concrete che ha scelto di accogliere. In senso radicale, sono chiamati in causa i temi specifici dell'individuazione, dell'identificazione e del radicamento, che, tutti assieme, concorrono a formare la stima di sé, alla base del perseguimento dei tre grandi fini dell'educazione (libertà, autonomia, responsabilità) (Corsi 2006, 31-40). Essere una guida non ha valore solo in relazione a sé e ai non adulti: la pedagogia di comunità e la pedagogia familiare approfondiscono l'importanza dello spirito di servizio che deve guidare i rapporti interumani, in modo tale che il nesso fondante la società – il principio di solidarietà – non venga mai meno nel connotare la qualità più tipica della partecipazione al bene comune. L'adulto, infatti, non smette mai di fungere da guida all'interno dei contesti in cui si dispiegano appartenenze: anche fra adulti, una delle competenze imprescindibili per sostare nella relazione è saper chiedere aiuto (Canevaro e Chieregatti 2001, 99)[1]. Non meno importante, tuttavia, è saperlo accettare, perché in uno scambio reciproco e solidale si ha la possibilità di crescere assieme solamente se ci si percepisce l'uno quale funzione evolutiva dell'altro. Interpretare ingenuamente il ruolo di mentore come ruolo genitoriale svilisce il padre e la madre nell'esercizio del loro mandato a estinzione e riduce l'adulto, secondo la concezione classica, a soggetto autosufficiente, privo di legami, individuale e confinato in una cabina di regia dalla quale monitorare processi e stabilire esiti.

La funzione di sostegno chiama in causa una relazione asimmetrica fra il 'sostenitore' e il 'sostenuto': immediata è la potenziale assimilazione di questa tipologia di rapporto alla tipicità dell'amore parentale, in cui i figli si trovano in una condizione di svantaggio e minorità e i genitori assolvono al compito della

[1] «Per poter decidere l'aiuto più opportuno, sarà bene considerare la situazione in cui l'aiuto viene prestato, valutando attentamente le attese a cui si intende rispondere. L'intervento infatti deve essere tale da giustificare la nostra interferenza nella vita di un'altra persona [...]».

cura e dell’educazione della progenie. In una società interumana, il sostegno (da intendersi come supporto) è alla base del rapporto fra gli adulti tutti. Ognuno concorre, con il proprio essere e il proprio fare, al ben-essere altrui. Un sistema reticolare, quello appena tracciato, in cui ogni nodo della rete fornisce saldezza all’intero impianto, dacché ciascuno concorre a ponderare la misura specifica del personale apporto al consesso sociale e, in ragione di tale apporto, nutre la stima di sé e potenzia la circolarità altruistica di cui è parte saliente. La relazione fra umani si basa sul sostegno reciproco: quando sorgono conflitti insanabili, la domanda latente di ciascheduna delle controparti è: «Perché non mi sostieni?». In questo domandare essenziale incede la sana adultità, non più intesa come un assetto dai contorni definiti, bensì come un processo circolare e a catena di movimenti di andata e ritorno in cui la guida e il sostegno non debbono venir meno (sarebbe poco etico, se non immorale, rinunciare all’educazione dei non adulti e al mutuo soccorso fra pari); al contrario, la rinuncia a identizzazioni acritiche cede il passo a componenti accrescitive persino in età avanzata e senile, in un cominciamento che non ha mai fine.

Variabili sociologiche e psicodinamiche hanno contribuito al riesame, in parte problematico, della cosiddetta ‘età adulta’: innanzitutto, la crisi di alcuni istituti, come quello del matrimonio, e il tramonto dell’idea di famiglia quale realtà stanziale (Corsi e Stramaglia 2009); l’adolescenza protratta nel tempo e il fenomeno dell’adolescentizzazione culturale (Stramaglia 2011); la centratura sul presente e la giocattolizzazione del reale (Stramaglia 2012). Con alcune contraddizioni che rendono il quadro storico attuale complesso e dibattuto:

- la focalizzazione sui bisogni e sui diritti dell’infanzia è molto spesso confusa con un atteggiamento puerocentrico (o pedofobico) (Stramaglia 2009, 157) da un lato, e con una sorta di adultizzazione dell’infanzia (Demozzi 2016), dall’altro lato;
- la precarietà delle professioni e del lavoro, che ha comportato una messa in discussione della capacità adulta di identificarsi e riconoscersi nei prodotti del proprio operato (flessibilizzazione delle carriere, ricollocamenti vari o mirati, forme di contrattualizzazione poco garantite);
- transizioni economico-societarie, crisi personali, mancanza di punti di riferimento valoriali (relativismo etico);
- la post-pandemia, che ha segnato il passaggio da un’era fondata sui miti delle false certezze a un’era in cui le dimensioni del rischio e del pericolo sono divenute degli esistenziali, assieme alla dimenticata idea di morte (e di limite).

Gli adulti sono da considerarsi, sullo sfondo di siffatti fattori, come ‘in fase di crescita’: non più ‘in crescita’ (la senilità è la vera cifra dell’età odierna), ma impegnati in un percorso di *crescita personale* che include ripensamenti, ritrattazioni, rinascite interiori e nuove nascite sociali. Non più vincolati ai soli ruoli di padre e madre, i nuovi adulti senza confini percorrono sentieri educativi non solo all’interno della categoria dell’‘adultescenza’, ma in sintonia con una forma-uomo-donna da ripensarsi nella logica del divenire e del flusso vitale. Le età, in questo universo paradigmatico, sono manifestazioni di un’essenza che permane

e che diviene sempre più luminosa, o oscura, a seconda del cammino esperienziale *prescelto* – l'intenzione ha da tradursi in azione, altrimenti si permarrebbe nell'ambito dell'adolescenza vera e propria, o di un'opposizione apparentemente aprioristica. Uno stato anagrafico, l'età, che, messo fra parentesi in tempi non sospetti dal riconoscimento dalla discrasia fra *età di fatto* ed *età mentale*, s'invera alla luce di un intento auto-definitorio che non coincide con i canoni sociali tradizionali: li trascende, sino a esaurirli. In riferimento alla fase adolescenziale, per intendersi, le scienze umane e sociali hanno provato a coglierne l'essenza stabilendo le tappe evolutive ed educative che il soggetto dovrebbe portare a termine per pervenire all'adultità. Riflettendo su quanto è venuto realizzandosi per motivi di conoscenza scientifica, giammai deprecabili, *all'adolescente in carne e ossa si sono di volta in volta precluse delle possibilità che, oggi, sono appannaggio dell'età adulta*. Nel tentativo pregevole di portare a compimento una descrizione quanto più scientifica della fase adolescente, ci si è dimenticati dei molti (troppi) rinvii in ordine a scelte che taluni adolescenti non sono in grado di elaborare, e che affiorano in età adulta non tanto perché i conti con il passato sono ancora aperti, ma perché *la sfida è attuale*. Le frontiere schiuse da questa 'adultità nascente' aprono a scenari di sconfinato valore euristico.

> In breve, i fatti incorporano i concetti quanto le teorie astraggono i fatti. Tra gli uni e le altre c'è un indiscutibile andirivieni. Le teorie si provano nell'atto del farsi, così come nel farsi e rifarsi si sperimentano le teorie. La teoria è nella prassi, e viceversa. Teoria e prassi vivono nella relazione reciproca che collega le parti coinvolte. Tra teoria e prassi, conoscenza e azione, c'è una relazione dinamica in cui si alternano cesure, disconnessioni, brusche contraddizioni, intrecci e rimandi, con relativi esiti di ristrutturazione, sviluppo ed emergenza del nuovo. Esse, nel rapportarsi, confliggono e si congiungono. In ogni caso, teoria e prassi acquistano qualità identitaria nella concretezza del contesto storico, sociale e culturale entro cui si muovono (Pinto Minerva 2016, 145).

Sulla scorta di quanto affermato da Franca Pinto Minerva, le «nuove adultità» si muovono fra mescolamenti, riposizionamenti e riformulazioni che condensano gli attuali scambi in una logica *accrescitiva* per tutti e per ciascuno, all'interno della quale siamo chiamati a un *long-life growing* senza la dovuta attenzione in ordine al quale l'Educazione degli Adulti e la Pedagogia sociale e della famiglia rischiano di essere relegate a saperi di second'ordine.

2. Sul distacco affettivo in direzione sistemica

Se oggi possiamo distinguere i giovani adulti dagli adulti, permane una sorta di crisi di mezza età che per le donne coinciderebbe con la menopausa, per gli uomini con il compimento del quarantacinquesimo anno di età (Corsi 2006, 127). Al di fuori di teorizzazioni che potrebbero risultare astratte, ciò che è vero sempre e comunque è che l'essere umano cresce solamente attraverso i distacchi. Ognuno di noi, infatti, è legato attraverso nodi fitti e stringenti a persone, cose, vissuti, relazioni; la crescita è metaforicamente interpretabile come un saper

sciogliere i nodi, un «ritrovare la strada» (cfr. Farina 2020), un «rinascere alla famiglia» (cfr. Romanazzi 2022). Nell’immaginario collettivo, infatti, si ritiene che la famiglia d’origine sia un aspetto del nostro passato che, nei fatti, non abbia più ‘ragion d’essere’, e che, per questo motivo, si possa ‘lasciare alle spalle’. Ciò è reale sino a un certo punto, al di là del quale è doveroso operare ‘distacchi’. Se la pedagogia familiare, sin dai suoi esordi, s’interroga sulle dinamiche che concernono le famiglie sul piano educativo, educazione e psicoeducazione sono altamente correlate (ad esempio: i valori – pedagogia – si trasmettono attraverso i comportamenti – psicologia) e non è possibile scinderle senza averne, di risulta, una visione parziale, limitata e poco funzionale. La nuova idea di adultità appena introdotta consente di riflettere e ragionare sulle molteplici criticità che gli adulti di oggi hanno nel modellizzare le loro scelte in riferimento alla loro *esperienza* e non a modelli precostituiti, con tutte le difficoltà del caso. Secondo Luigi Pati (e nel rispetto dell’approccio sistemico da Lui prescelto), il sistema familiare non si disperde nell’ambiente sociale soltanto a opera di un movimento di coesione interno alla famiglia.

> È questo il cosiddetto stato stazionario, il quale, proprio degli organismi viventi, consente ad essi di mantenere una permanente consistenza pur nello scambio costante di componenti attivato con l’ambiente circostante. Addirittura esso, nel continuo processo di assunzione e di espulsione, di distruzione e di rigenerazione di elementi da parte del sistema, adduce a forme di ordine e di complessità sempre maggiori. [...] Lo stato stazionario è *equifinale*, nel senso che un sistema aperto, pur partendo da condizioni iniziali diverse rispetto a quelle di altri sistemi aperti, oppure seguendo vie di crescita differenti dalle loro o, ancora, nonostante le perturbazioni subite nel corso del suo procedere, può raggiungere ugualmente un certo fine stabilito [...] L’importanza di queste precisazioni scientifiche ai fini del discorso pedagogico è notevole, soprattutto per il sostegno epistemologico dato all’intuizione secondo la quale, posta l’esistenza di condizioni di disagio nel campo dello sviluppo personale, è ammesso acquisire uno stato ottimale di formazione mediante il ricorso ad interventi educativi specifici e facendo leva sulla capacità di ricupero della persona (Pati 1984, 43-4).

Si tratta di una tesi molto suggestiva, che propone due opzioni pratiche altrettanto valevoli per quanto attiene al tema del ‘distacco’ in età adulta: in primo luogo, ogni realtà domestica produce dei meccanismi (delle meccanicità) che tendono a riprodurre una sorta di equilibrio che, in quanto sistemico, pare rispondere all’economia del sistema piuttosto che alla specificità dei singoli componenti familiari coinvolti. Per essere più incisivi, un sistema familiare può reggere il proprio equilibrio interno sulla *designazione* di uno dei membri quale ‘disfunzionale’ non tanto perché ciò corrisponda, nei fatti, al dato di realtà, ma perché ciò sgrava tutti gli altri familiari delle loro personali responsabilità e individuali disfunzionalità in ordine al buon andamento sistemico. In educazione e in psicoeducazione, ciò vale a dire che l’adulto che si relazioni al sistema familiare d’origine tende a essere percepito così come l’equilibrio originario ha dettato per ragioni di sistema – perché, altrimenti, si creerebbe

disordine. Questa dinamica avviene senza discriminazione alcuna rispetto ai reali cambiamenti personali che sono intercorsi in età adulta: prendere le distanze emotive dalla famiglia d'origine, in alcuni casi, può addirittura divenire la strategia migliore per *ripensarsi adulti* al di là delle etichette di comodo che hanno funzionato nel passato per reggere il gruppo familiare. Una conquista che chiama in causa più adulti di quanto si possa pensare, dal momento che la famiglia d'origine è, a tutti gli effetti, *segnante*. In secondo luogo, la discettazione apre al possibilismo dinamista di un recupero totale delle potenzialità personali in caso di disagio avvertito: 'equifinalità' indica il medesimo fine per tutti i sistemi familiari; pertanto, se le finalità delle famiglie si equivalgono, talune possono raggiungere degli scopi in maniera lineare, altre in maniera non lineare, ma è sempre data la possibilità che gli scopi, praticamente, si equivalgano. La condizione di partenza diseguale può tradursi in una condizione di arrivo eguale o superiore; il potere che l'Educazione in età adulta ha di intervenire è ampio, perché il suo compito, in frangenti simili, è proprio quello di operare il 'distacco' secondo le linee direttrici dapprima indicate e originariamente delineate da Duccio Demetrio – «[...] auto-riflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla propria personale storia di vita») (2001, 17). Con riferimento alla mezza età e in linea con Jarvis, il Nostro riconosce, in ordine alla decade compresa fra quaranta e cinquant'anni, i seguenti «Compiti di sviluppo adulto e appuntamenti educativi»:

> Rivalutare la propria vita, fissare chiari confini dell'io, coltivarsi, diventare una persona sicura in tutti i ruoli sociali, chiarire carriera e matrimonio, esaminare strade non intraprese, misurare decisioni col tempo rimasto, affrontare la possibilità del divorzio, di cambiamento di carriera, di spostamenti geografici [...] (Demetrio 2001, 75).

Secondo il monaco benedettino Anselm Grün, in linea con Jung:

> La seconda metà della vita, fra i 35 e i 45 anni circa, indica il punto di svolta in cui lo sviluppo dell'Io deve cambiare direzione per favorire la maturazione del Sé. Il problema fondamentale di questa svolta consiste nel fatto che l'uomo pensa di poter risolvere i problemi della seconda metà della vita con gli stessi mezzi e princìpi che ha utilizzato nella prima metà. La vita umana si può paragonare al corso del sole. Al mattino sorge e illumina il mondo. A mezzogiorno raggiunge il punto più alto e poi comincia a diminuire i suoi raggi e a tramontare. Il pomeriggio è importante tanto quanto il mattino. Ma segue anche delle leggi diverse. Per l'uomo ciò significa che deve riconoscere la curva della propria vita, che invece di stare attento alla realtà esterna, a partire dalla mezza età deve rivolgere la sua attenzione alla propria realtà interiore (Grün 2008, 55-6).

Le generalizzazioni sono spunti di riflessione suggestivi: consentono, ad esempio, di avviare un dialogo interiore. Eppure, mai come in una società come quella odierna, si rende sempre più necessario apprendere dall'esperienza: così come la forza dell'educazione è la sua dimensione pratica e progettuale,

> La forza della psicoanalisi non risiede nella gran quantità di teorie a disposizione [...], ma al contrario nel fatto che [...] [si] possa far fronte ad ogni circostanza [...] servendosi di una quantità ridotta di teorie (Bion 2009, 141).

Il ‘distacco’, se sul piano teorico concerne una perdita, sul piano pratico e progettuale può addirittura divenire un guadagno: anzi, è proprio da adulti che si comprendono con maggiore lucidità le ragioni e le s-ragioni della propria famiglia d’origine, apprendendo a relativizzarne la portata, accettandola così com’è (stata) e, con gli strumenti di cui si dispone, tollerando la sfida della non-appartenenza, che è la radice dell’Essere in funzione dell’esserci (radicamento).

> Un atteggiamento pedagogico di tipo sistemico non corrisponderà alla tentazione, o alla tendenza onnipotentistica; alla interpretazione e ricomposizione epistemologica del tutto; corrisponderà piuttosto, di fronte a necessità pragmatiche, al tentativo teoretico di «organizzare l’inorganizzato», di «ottenere stati progettati», e di mirare meglio il bersaglio educativo (Demetrio 1986, 91).

3. Concepire la rinascita in età adulta

Le scienze psicopedagogiche hanno puntualmente teorizzato come «concepire la nascita» (Musi 2007) o, procedendo a ritroso in ordine di pubblicazione, «la seconda nascita» (Charmet e Rosci 1992). Molto poco, piuttosto, si è scritto intorno alle diverse crisi d’adultità non direttamente correlate alla condizione genitoriale. Una vera e propria emergenza che potrebbe correlarsi a problematiche di disagio sociale (spazio della pedagogia) e a disturbi psichici (spazio della psicologia).

> È in questo riposto luogo di angoscia, rappresentato dalla paura di perdita identitaria, che la pedagogia può assumere un ruolo cardine di prevenzione rispetto alla patologia psichica, poiché è possibile educare i soggetti, in ogni età del ciclo di vita, a convivere con l’ansia quotidiana, ad attraversare le paure e i conflitti, a trasformare la sofferenza da elemento distruttivo in risorsa creativa (Galanti 2014, 12).

La pedagogia contemporanea può attraversare quella sottilissima linea di confine che separa «il dolore che trasforma» (Mapelli 2016) dalla gemmazione. Il primo nucleo discorsivo attiene al dolore. Un dolore adulto che è innanzitutto psichico, perché correlato ad emozioni quali tristezza, desolazione, mancanza di speranza; un dolore che è pure morale, perché in gioco è il passato, la propria famiglia, con tutti i legami e gli s-legami, vissuti o attuali, che possono ferire a sangue, come corde annodate ai polsi, o far sentire la persona senza appiglio, farla sprofondare nel vuoto, per assenza di agganci; un dolore, infine, che riguarda pienamente il versante educativo, poiché coinvolge la fede nei valori, i fattori impliciti ed espliciti che attengono al concepire l’età adulta, le relazioni che intendiamo intessere con noi stessi e con gli altri, a partire dalla presa d’atto che le origini sono solo l’inizio di un cammino, e che questo cammino è già pervenuto nel suo mezzo. Secondo Anne An-

celin Schützenberger e Ghislain Devroede, esistono vere e proprie «malattie chiamate "genitori"» (2016) che il soggetto somatizza in età pediatrica e che possono riversarsi in età adulta, come veri e propri traumi irrisolti, in forma di patologia organica. «Questo tipo di sofferenza trova la sua fonte nel segreto, come un "cadavere nell'armadio" o un fantasma che grida vendetta o chiede di essere riconosciuto e di essere compianto» (Schützenberger e Devroede 2016, 85). Fenomenologie di questo tipo possono essere interpretate come sintomi/segnali che, attraverso la loro manifestazione, chiamano il malato alla guarigione. Il punto è che dinamismi simili si rinvengono pure in età adulta e che non si tratta di ambiti di esclusivo interesse della psicologia. Secondo Luisa Santelli Beccegato (2009, 112)[2], anche la pedagogia può essere chiamata in causa nello scioglimento del dolore che abbia una matrice educativa. Se un adulto ha da 'ripensarsi' in quanto tale, non prenderà in considerazione i soli aspetti psichici della fase che sta attraversando, ma pure quelli relazionali e co-educativi. Ad esempio, domande di senso in ordine all'età adulta sono: Chi sono diventato? Dove sto andando? Chi potrei ancora essere? Dove potrei andare? A quali bisogni ho risposto sino a ora? A quali bisogni sono chiamato a rispondere da ora in poi? A un primo livello, il compito è quello di analizzare la situazione attuale e prendere atto di ciò che il tempo ha portato con sé; a un secondo livello, il compito è di progettare gli anni a venire con una nuova consapevolezza e una maggiore centratura sul *tempo che resta*, che, in età adulta, si inizia a percepire come limitato. Caratteristiche molto comuni agli adulti in crisi sono l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti regressivi, i quali, piuttosto che favorire la rinascita (fioritura), non fanno altro che decelerare il processo di 'guarigione' o di *autoeducazione*. Nelle situazioni in cui si prova dolore, il modo migliore per non sconfinare nella sofferenza insensata è sostare nel dolore, accoglierlo con pazienza (capacità di sopportazione), reggere la tensione che provoca. Le fughe in avanti o indietro rischiano di reiterare l'esperienza.

> Ogni contesto fa nascere un individuo al tempo stesso identico e diverso. Nessuno rimane su binari fissi e definiti. Ciascuna persona dispone di un intero guardaroba di personaggi che le si incollano addosso, ma non in modo aleatorio, poiché ognuno si muove all'interno di uno spettro identitario, di un alone di senso impossibile da circoscrivere e che soltanto le circostanze fanno emergere. Non potrà mai accedere all'insieme dei suoi personaggi, avendo una sola vita anziché le innumerevoli che avrebbe potuto vivere (Le Breton 2016, 175).

[2] «Credo di poter riconoscere la dimensione pedagogica nel momento in cui si configura uno stimolo, una sollecitazione, un aiuto per alimentare la propria vita interiore, non tanto e non solo per perseguire un possibile equilibrio psicologico, quanto per interrogarsi sul proprio essere persone, sulla propria condizione esistenziale. La pedagogia ha assunto questo compito infinito di interpretazione dell'esistenza individuale e sociale e di aiuto perché ciascuno possa essere messo in grado di elaborare il senso della propria esistenza e cercare di realizzarlo. Un compito che la pedagogia cerca con tutti i mezzi e le poche risorse disponibili di portare avanti. [...] L'educazione *della* famiglia, l'educazione *alla* famiglia per cercare di capire cosa voglia dire vivere insieme ad altri costituisce l'impegno che deve riuscire a passare da un'analisi accademica a una pedagogia del quotidiano».

Per l'Educazione in età adulta (Federighi 2018), che oggi può forse ritenersi un sottosistema (o una branca, o una specificazione) dell'Educazione degli Adulti, è forse opportuno confrontarsi con una concezione maggiormente problematica dell'adultità, intesa non soltanto e non più come una tappa, ma come un viaggio, un itinerario, un percorso, che preservi le funzioni di guida e di sostegno.

4. Se non rinasci, non puoi permetterti di morire. Il senso della vita

La pedagogia familiare di matrice cattolica individua nell'Alterità Divina il principio ispiratore dell'esistenza umana. Fede e fiducia hanno la stessa radice: recuperare il senso della fede, o della fiducia, è uno degli aspetti più importanti nei momenti di crisi adulta. Si tratta di un movimento a partire dal quale cresce la speranza (cfr. Heidegger 2007, 22). Si immagini la fioritura del girasole: la terra chiama il cielo e, così, si erge il fiore che segue la sua luce. Gli umani sono come fiori: nascono, muoiono e, dalla distruzione, risorgono più splendenti di prima. È questo, ragionevolmente, il senso ultimo della vita umana (Alunno 1990, 141)[3]: l'essere-per-la-morte, che è tutt'altro che un *ben-esserci*. La terra rappresenta simbolicamente la fede, mentre il cielo la speranza. Nel (bel?) mezzo di terra e cielo, alitano creature che muoiono ogni giorno, e che di giorno in giorno sono sempre *meno* vive e *più* morte, oppure il contrario. A seconda di ciò in cui si crede. Fiducia e speranza, nondimeno, sono valori di cui ogni tipo di educazione ha da farsi carico perché possano trasmettersi anche agli adulti. Non solo in termini intergenerazionali, ma, in ispecie, relazionali: accettando la sfida, il limite, lo smacco e la perdita che ogni singolo processo educativo (così come ogni processo co-educativo e autoeducativo) impongono. Non già nel culto, malevolo e malvagio, della sofferenza, ma nel rispetto dei propri tempi e spazi di gestione e «digestione» (annoterebbero Schützenberger e Devroede) di quanto la vita ci chiama a portare a compimento. Quando un adulto 'ripensa' la famiglia d'origine, inevitabilmente rinuncia a una parte di Sé, ma scopre un Sé potenziato: più 'adulto', se è concesso il gioco di parole, eppure non esaustivo o conchiuso. In una storia non più 'familiare', ma finalmente personale, di cui si sceglie di essere interamente responsabili – e, di conseguenza, 'scrittori a piene mani', in fase di stesura del proprio progetto esistenziale.

> Proprio in quanto tempo e spazio del prendere forma dell'uomo, la storia accade come un divenire messo in ordine secondo criteri di senso e di valore. Conseguentemente, le sue sono dimensioni metafisiche, dimensioni che, proprio perché comprese tra senso e significato (infinito e finito, particolare e universale), attendono – non prevedono – l'agire dell'uomo (Nosari 2009, 38-9).

[3] «Certamente la risurrezione resta il grande intoppo per chi si avvicina a Gesù senza fede. Oggi nessuno dubita più della esistenza storica di Gesù di Nazareth, tutti lo proclamano l'uomo più grande della storia, ma non risorto dai morti. Una mentalità materialistica, affidata solo ai *lumi* della ragione, non può accettarlo, seppure non si tratti di una risurrezione non reale, di un Gesù reso vivo e presente nella fede dei seguaci. Il sepolcro non poteva restituire Gesù, perché mai ha restituito un uomo».

«Necessario è porsi accanto agli adulti», scrive, per l'appunto, Paolo Federighi; e prosegue: «siamo noi stessi adulti in mutamento» (Federighi 2018, XII). In questa apertura al cambiamento possibile, all'Alterità metafisica – ma l'educazione è sempre 'metafisica' o non è tale, perché immagina una crescita che ancora *non è* sulla scorta del presente *che è* –, l'attesa della fioritura è quanto di più auspicabile per un'adultità piena, sperimentata e 'sperimentale', su cui investire in termini di Educazione permanente in età adulta a livello italiano, europeo, mondiale.

Riferimenti bibliografici

Alunno, L. 1990. *Ha un senso la vita?* Teramo: ECO.

Bion, W. R. 2009 (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.

Canevaro, A., e A. Chieregatti. 2001 (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.

Charmet, G., e E. Rosci. 1992. *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.

Corsi, M. 2006 (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.

Corsi, M., e M. Stramaglia. 2009. *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.

Demetrio, D. 1986. *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. 2001 (1997). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Roma-Bari: Laterza.

Demozzi, S. 2016. *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior.

Farina, T. 2020. *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Federighi, P. 1999. "Il concetto di politica e pratica nelle strategie educative contemporanee." In *Educazione degli Adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, a cura di M. Boriani, 15-26. Roma: Armando.

Federighi, P. 2018. Prefazione a *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, IX-XII. Firenze: Firenze University Press.

Galanti, M. A. 2014 (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci.

Grün, A. 2008 (1996). *40 anni. Età di crisi o di grazia?* Padova: Edizioni Messaggero.

Heidegger, M. 2007 (1954). "La questione della tecnica." In *Saggi e discorsi*, M. Heidegger, 5-27. Milano: Mursia.

Le Breton, D. 2016 (2015). *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.

Mapelli, M. 2016. *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: FrancoAngeli.

Musi, E. 2007. *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Nosari, S. 2009. "Fragilità fisica e fragilità metafisica. La questione del senso." In *Fragilità, Sguardi interdisciplinari*, a cura di A. M. Mariani, 27-60. Milano: Unicopli.

Pati, L. 1984. *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

Pinto Minerva, F. 2016. "Il paradigma della complessità." In *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, a cura di M. Baldacci, e E. Colicchi, 139-55. Roma: Carocci.

Romanazzi, G. 2022. *Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali*. Milano: FrancoAngeli.

Santelli Beccegato, L. 2009. *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.

Schützenberger, A. A., e G. Devroed. 2016 (2005). *Una malattia chiamata "genitori"*. Roma: Di Renzo.

Stramaglia, M. 2009. *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.

Stramaglia, M. 2011. *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Torino: SEI.

Stramaglia, M., a cura di. 2012. *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.

Sviluppare identità di persone che apprendono

Maura Striano

Abstract: Nel contesto di una riflessione sull'apprendimento in una prospettiva *lifelong* e *lifewide* il presente contributo intende mettere a fuoco la necessità pedagogica di focalizzarsi sulla persona e sulle sue risorse come presupposto per l'avvio ed il mantenimento di una fruttuosa 'carriera' di apprendimento. A questo scopo viene ad essere esplorato ed approfondito il costrutto di 'identità di apprendimento' e vengono ad essere identificate strategie e strumenti che, muovendosi nell'orizzonte delle 'tecnologie del sé' possono sostenere la crescita e l'evoluzione di questa forma di identità adulta a supporto di un apprendimento che alimenti le diverse fasi della vita.

Keywords: Apprendimento, identità di persona che apprende, carriera di apprendimento.

1. La relazione tra apprendimento e identità nei contesti della formazione continua

A partire dall'inizio degli anni Ottanta la prospettiva del 'lifelong learning' ha delineato un paradigma di riferimento per tutti i discorsi sulla formazione in età adulta che avevano come elemento centrale il riconoscimento della possibilità/necessità che ciascun individuo ha di apprendere lungo tutto l'arco della vita ed in una pluralità di contesti.

Il focus sulla continuità e pervasività delle opportunità e dei processi di apprendimento e sui compiti di apprendimento a cui le persone sono chiamate, ha indubbiamente consentito di sviluppare una riflessione pedagogica sui contesti e sugli stimoli che attivano e sostengono l'apprendere, ma ha messo in secondo piano le condizioni che sul piano individuale e personale lo rendono possibile e lo alimentano.

A parità di contesti e di stimoli, infatti, differenti individui intraprenderanno (o non intraprenderanno) differenti percorsi di apprendimento sulla base delle loro esperienze e della loro 'storia di apprendimento' pregressa ma anche e soprattutto a partire dalla loro 'identità' personale, che è fortemente marcata dall'atteggiamento e dalla disponibilità che ciascuno mostra in relazione alle occasioni ed alle sfide che incontra.

Il focus sull'individualità e sull'identità personale, con un'attenzione particolare al suo definirsi in relazione agli eventi, alle esperienze, alle relazioni in cui l'individuo è implicato ci consente di comprendere meglio le ragioni e gli esiti delle diverse storie di apprendimento in cui ci imbattiamo in quanto educatori e con le quali dobbiamo necessariamente fare i conti.

Maura Striano, University of Naples Federico II, Italy, maura.striano@unina.it, 0000-0001-7398-3288

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maura Striano, *Sviluppare identità di persone che apprendono*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.19, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 223-230, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

D'altra parte, come notano César Coll e Leili Falsafi (2010) esiste una strettissima relazione tra identità e processi di apprendimento nella misura in cui l'apprendimento forma l'identità ma a sua volta l'identità conferisce forma e struttura agli apprendimenti.

Anna Oliverio Ferraris ci spiega come l'identità sia una dimensione psichica complessa che è sintesi di molti diversi fattori:

> (a) l'immagine che abbiamo di noi stessi e degli altri (come separati e diversi da noi) in rapporto anche ai nostri desideri, aspirazioni, emozioni, sentimenti; (b) le nostre diverse appartenenze o ruoli sociali, che acquisiamo nel corso della vita e che possono trasformarsi sotto l'azione di forze interne o esterne di varia natura: appartenenze e ruoli che possono essere in perfetto accordo con il nostro Sé profondo oppure in parziale o totale disaccordo; (c) l'immagine che gli altri hanno di noi (in rapporto a loro stessi) e che ci inviano quando interagiscono (oppure ci ignorano o ci evitano): con le loro valutazioni, positive e critiche o, se si preferisce, con la loro azione modellante (soprattutto nell'infanzia), gli altri possono incidere sulla costruzione della nostra identità personale e sociale nelle sue diverse sfaccettature; (d) anche noi, a livello cognitivo ed emotivo, analizziamo continuamente le differenti percezioni che abbiamo di noi stessi e dei nostri ruoli (in rapporto agli altri e alle nostre esperienze personali) e cerchiamo di organizzarli in insiemi significativi e più coerenti possibili (Oliverio Ferraris 2022, 17).

Il processo di costruzione dell'identità combina ed integra due dimensioni, una dimensione individuale ed una dimensione sociale nella misura in cui le relazioni con gli altri e con il mondo sociale sono un fattore determinante ed essenziale nel suo definirsi; inoltre è importante sottolineare che l'identità si avvale di apprendimenti, esperienze e memorie individuali ma anche di apprendimenti, esperienze e memorie comuni, condivise con una comunità di appartenenza o con un gruppo sociale più o meno allargato.

L'identità di ciascuno è quindi per gran parte relazionale e sociale nella misura in cui, come spiega Basil Bernstein in una conversazione con Joseph Solomon, è fondata sul riconoscimento ed ha bisogno di un contesto sociale e di una dimensione comunicativa e relazionale per emergere e definirsi, il che lascia spazio per una riflessione in chiave pedagogica sulle caratteristiche dei processi comunicativi e discorsivi in gioco nei contesti della formazione lungo tutto il corso della vita (Bernstein e Solomon 1999).

Dal canto suo Jerome Bruner (1996) spiega come l'identità sia il prodotto di un processo insieme discorsivo, narrativo e retorico nella misura in cui gli individui conoscono ed interpretano le proprie esperienze attraverso la formulazione di discorsi e di storie su di esse che vi conferiscono senso e significato; a loro volta le storie sono confezionate e condivise attraverso formule e stilemi retorici che contribuiscono a connotarle in modo unico e peculiare e a inscriverle in un tessuto di narrazioni condivise.

Come specificano Leili Falsafi e César Coll (2011) ci muoviamo all'interno di una dimensione naturalmente discorsiva, che sostiene l'emergenza di modi di

parlare, di costruire discorsi e narrazioni funzionali alla costruzione della identità personale ma utilizzati anche per accedere all'identità di altre persone ed è all'interno di questa dimensione discorsiva che si sviluppa anche la relazione con l'esperienza di apprendimento che sostiene l'emergenza di una peculiare declinazione dell'identità individuale: l'"identità di persona che apprende". Questa specifica declinazione della formula identitaria (che si alimenta di esperienze, discorsi, memorie e relazioni) ha come matrice le attività di apprendimento che un individuo compie in un determinato contesto ed in una determinata situazione. In dettaglio essa si nutre di significati nella misura in cui consente di integrare l'insieme dei significati che le persone (ciascuna con determinate caratteristiche e con una minore o maggiore capacità di apprendere in determinate situazioni o attività) costruiscono in relazione a se stesse in quanto soggetti di apprendimento tenendo conto delle traiettorie che conducono ciascun individuo attraverso diverse esperienze di apprendimento formali, non formali o informali, in presenza o virtuali; di conseguenza ogni singola esperienza di apprendimento può avere una influenza maggiore o minore sulla costruzione dei significati che l'individuo elabora e che utilizza come riferimento nel proprio processo di costruzione della conoscenza. Nella interpretazione di Coll e Falsafi l'«identità di persona che apprende» si determina attraverso il riconoscimento di se stessi come individui più o meno capaci di apprendere in differenti situazioni lungo tutto il corso della vita ed è l'esito (mai compiuto) di un processo discorsivo che si declina nel contesto delle attività e delle pratiche sociali in cui gli individui sono impegnati attraverso tre diverse modalità: *nel corso* di una attività di apprendimento; *su* una attività di apprendimento ed *attraverso* una attività di apprendimento. In questo processo un ruolo determinante è giocato dagli altri individui, in particolare da persone che giocano un ruolo significativo nella vita di chi apprende, i quali giocano un ruolo cruciale nel riconoscimento e nella valorizzazione della loro capacità di apprendere.

Il concetto di «identità di persona che apprende» sviluppato da Falsafi e Coll si coniuga efficacemente con quello elaborato da Alice e David Kolb i quali (ispirandosi alle idee di Carl Rogers e di Paulo Freire) parlano di «identità di apprendimento» riferendosi ad una tipologia di individui che «si vedono come persone che apprendono, cercano ed affrontano le esperienze della vita con l'atteggiamento di chi è disponibile ad apprendere, credono nella loro capacità di apprendere» (Kolb e Kolb 2009).

Lo sviluppo di una 'identità di persona che apprende' è coltivata e sostenuta da esperienze e relazioni che producono crescita e che alimentano la capacità e la fiducia di poter apprendere dall'esperienza che rappresenta di per sé un elemento gratificante e stimolante.

L'identità di apprendimento si sviluppa nel tempo attraverso una serie di passaggi che vanno dall'acquisizione e al consolidamento di un atteggiamento ed una specifica postura nei confronti delle esperienze di vita ad un orientamento complessivamente più confidente verso l'apprendimento per arrivare infine ad ampliare la sfera di interesse e di azione passando da una focalizzazione su specifici contesti a una prospettiva che abbraccia tutte le esperienze di vita.

Avere e riconoscersi una 'identità di persone che apprendono' (Kolb 1984; Kolb e Kolb, 2009) è la base di ogni processo di apprendimento e di sviluppo di competenze nel corso della vita. Questa identità è dinamica e in evoluzione e trasformazione e non è mai acquisita una volta per tutte; è alimentata da esperienze e da relazioni che creano uno 'spazio ospitale' per l'apprendimento; è sviluppata e potenziata da interventi educativi mirati al suo potenziamento ed al suo sviluppo.

Come sottolineano Daniel Molden e Carol Dweck (2006) lo sviluppo di una 'identità di persona che apprende' è strettamente connessa con le 'teorie implicite' che la persona sviluppa in merito alle proprie caratteristiche e capacità di apprendimento e con la loro flessibilità; per questo motivo persone che ritengono di essere in grado di apprendere accettano volentieri le sfide; non si arrendono di fronte agli ostacoli; apprendono dalle criticità con cui si confrontano e dalle critiche degli altri; si lasciano ispirare dalle azioni e dai successi degli altri. Di contro persone che hanno una 'identità statica' tendono a sottrarsi ad ogni forma di sfida; rinunciano e si scoraggiano al primo ostacolo; evitano di sottoporsi a critiche e si sentono mortificate e in qualche modo danneggiate dal successo degli altri.

Queste diverse attitudini sono alla base di ogni processo di apprendimento nel corso della vita, e in particolare nel corso della vita adulta. Implicarsi in nuove traiettorie di apprendimento negli scenari del *lifelong* e *lifewide learning* richiede, infatti, di base e in via preliminare lo sviluppo e la coltivazione di una 'identità di persona che apprende' e di conseguenza il lavoro educativo deve essere in prima battuta finalizzato alla costruzione di questa forma di identità.

È importante tener conto del fatto che, per quanto flessibile, questa tipologia di identità è estremamente fragile e vulnerabile ed è costantemente minacciata e messa in discussione da nuovi compiti, esperienze e situazioni rispetto alle quali le persone potrebbero non sentirsi all'altezza. Un atteggiamento aperto e positivo nei confronti delle sollecitazioni ambientali e delle sfide di apprendimento con cui le persone si trovano a confrontarsi è sicuramente una premessa positiva; ma laddove queste sfide sono particolarmente caotiche o intense le energie delle persone si disperdono e si dissolvono.

Laddove invece si creino le condizioni favorevoli a finalizzare e ad orientare le capacità, le energie e gli sforzi delle persone, queste riescono – anche se con fatica – ad intraprendere quella che Beth Crossan, John Field, Jim Gallacher e Barbara Merrill (2010) definiscono una 'carriera' di apprendimento. Intraprendere una 'carriera' di apprendimento non è un processo continuo e lineare e contiene indubbiamente al suo interno elementi di ostilità, rifiuto di impegni e responsabilità, frustrazioni e conseguenti rinunce.

Indubbiamente si tratta di un progetto faticoso, che richiede continuità e l'impiego intensivo di risorse individuali e contestuali; per questo motivo esso deve essere costantemente alimentato e sostenuto da chi opera in funzione educativa nei contesti del lifelong learning attraverso una messa a fuoco pedagogica di strategie e strumenti operativi ma anche e soprattutto attraverso uno sguardo attento e costante all'identità della persona e alle sue fragilità e risorse.

2. Costruire identità di persone che apprendono

Intraprendere un percorso di apprendimento in età adulta non può avere un esito positivo e soddisfacente se non vi sono le precondizioni identitarie e personali che rendono possibile e motivano l'apprendere.

Un individuo che non sia aperto e disponibile all'apprendimento, che non si riconosca la capacità di poter intraprendere un percorso in cui necessariamente deve mettersi in gioco, sperimentando possibili frustrazioni e fallimenti, impegnandosi, facendo fatica, non riuscirà ad intraprendere una 'carriera di apprendimento'. È quindi preliminare un lavoro che aiuti l'individuo a comprendere se stesso, le proprie istanze, le proprie motivazioni, le proprie resistenze ma anche le proprie potenzialità e risorse.

In questa prospettiva un ruolo importante viene giocato dalla possibilità di utilizzo nei contesti formativi di quelle che Foucault definisce «tecnologie del sé» che

> permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri al comportamento al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità (Foucault 1992, 144).

Una importante 'tecnologia' in questa prospettiva è la narrazione di sé, che consente agli individui di ricostruire le dimensioni e le traiettorie attraverso cui hanno costruito la propria identità nel tempo mediando tra una visione dell'identità longitudinale, decontestualizzata, non situata ed una visione riflessiva, processuale e situata dell'identità, che consente di mettere a fuoco influenze, motivazioni obiettivi nell'esperienza individuale.

Attraverso la scrittura, la verbalizzazione, il dialogo, la riflessione a livello interpersonale ed intrapersonale diventa possibile definire azioni e metodi che accompagnano e sostengono l'esplorazione di come e perché si sviluppano specifiche identità di apprendimento utilizzando una serie di funzioni di mediazione interpretativa: fisica (setting, spazio, tempo); simbolica (costrutti, concetti); pratica (attività ed azioni) (Coll e Falsafi 2010).

Ogni situazione di apprendimento (passata e presente) si configura come una «opportunità biografica» (Alheit e Dausien 2000) che consente agli individui di confrontarsi con compiti e sfide che da un lato alimentano, sostengono e valorizzano la loro 'carriera' dall'altra consentono di sperimentarne i limiti.

Secondo Basil Bernstein (1996) le identità sono costruite, distribuite, inserite, modificate a seconda della natura dei codici e dei discorsi dominanti che connotano il campo simbolico in cui gli individui prendono forma; nei contesti educativi è il discorso pedagogico, nelle sue implicazioni istruttive e regolative, a dare forma alle identità degli studenti che sono 'identità conoscitive, morali e locali' ed interagiscono con le 'identità pedagogiche' degli educatori e degli insegnanti che sono il risultato della collocazione di una carriera in una base collettiva.

L'interazione tra l''identità pedagogica' degli educatori e degli insegnanti e quella in progress degli studenti è un elemento costitutivo nel processo attraverso cui si definisce l'identità di apprendimento degli individui ed è quindi particolarmente utile poter ricostruire i discorsi ed i codici attraverso cui si è determinata questa interazione e quanto essi abbiano inciso sulla costruzione e sullo sviluppo dell'identità in questione.

L'identità di persone che apprendono si costruiscono quindi attraverso codici, discorsi, ma anche esperienze e situazioni che è necessario riattualizzare e rivisitare per poter comprendere quanto e come i depositi di conoscenza, le emozioni, le memorie, le percezioni in gioco abbiano inciso in questo processo di costruzione.

Alice Y. Kolb e David A. Kolb (2009) evidenziano la centralità dell'esperienza nel processo di apprendimento e sottolineano come all'interno di ogni esperienza di apprendimento giochino un ruolo centrale le credenze che le persone hanno sulla mente, sulle proprie capacità di apprendere, i messaggi che le persone lanciano a se stesse, le loro reazioni emotive, le relazioni in cui sono implicate.

Per questo motivo nella rivisitazione delle esperienze di apprendimento è importante mettere a fuoco – in una prospettiva metacognitiva – successi e fallimenti, pensieri, riflessioni che sono confluiti nel processo di costruzione identitaria.

Allo stesso tempo, per consolidare e rinforzare l'identità di persona che apprende è importante infondere fiducia nel processo di apprendimento focalizzandosi su risultati a lungo termine e non sui singoli compiti di apprendimento e sulle singole prestazioni.

Le persone vanno inoltre aiutate a controllare le loro reazioni emotive nei confronti delle frustrazioni; accompagnate nel ridefinire la loro relazione con eventuali esperienze di fallimento e a bilanciare il peso che si da a queste esperienze in relazione ad esperienze di gratificazione e di successo; sostenute nel tollerare il rischio del fallimento; guidate nell'esplorare le proprie personali credenze su come si apprende e su ciò in cui riescono meglio; indirizzate nel monitorare i feedback che e le riflessioni che si compiono in relazione alle esperienze di apprendimento; accompagnate nel costruire relazioni di apprendimento positive con altri individui; sostenute nello sviluppo di strumenti concettuali e linguistiche che consentono loro di costruire e monitorare i processi di apprendimento.

L'identità di persona che apprende va infatti costantemente alimentata e rinforzata affinché gli individui possano approfittare di occasioni ed opportunità, proiettarsi verso nuove esperienze, sviluppare e rinforzare competenze.

3. Quali competenze per l'apprendimento?

Tra le competenze chiave che la Commissione Europea ha identificato come fondamentali per sostenere l'apprendimento permanente la competenza di 'apprendere ad apprendere' che è sostanzialmente una competenza metacognitiva.

È tuttavia importante comprendere che quando si fa riferimento al costrutto di 'identità' non ci si riferisce solo ad una dimensione cognitiva, ma anche e soprattutto ad una dimensione individuale e personale.

Al costrutto di 'competenza' (*competence*) che indica una funzione di comportamenti osservabili e misurabili riferiti a particolari compiti, che producono risultati apprezzabili («whorty performance» (Gilbert 1996) in un determinato contesto va affiancato quindi il costrutto di *competency* che fa riferimento a caratteristiche individuali e risorse combinate tra loro (abilità, conoscenze, modi di pensare…) (Dubois 1998).

In questa prospettiva il focus è sulle risorse della persona che apprende anziché sul compito o sul risultato di apprendimento e l'azione formativa si indirizza il verso la coltivazione delle risorse personali.

L'OCSE ha definito un framework per identificare le *key competencies* essenziali per sostenere una carriera di apprendimento continuo (Rychen e Salganik 2001) in cui le *competencies* sono articolate in tre tipologie di categorie. La prima categoria indica la capacità dell'individuo di usare varie tipologie strumenti (conoscenze, linguaggi, tecnologie) per apprendere in modo autonomo, creativo ed interattivo; la seconda categoria indica invece la capacità dell'individuo di interagire in gruppi eterogenei (relazionarsi con gli altri, cooperare e lavorare in gruppo, gestire e risolvere conflitti di ordine cognitivo e socio-cognitivo) per poter apprendere capitalizzando diverse prospettive interpretative sulla realtà e co-costruendo conoscenze e significati; la terza categoria identifica la capacità di agire in modo autonomo (agire all'interno di configurazioni contestuali di diversa ampiezza e complessità, elaborare e definire piani e progetti di vita, difendere, riconoscere e sostenere diritti, interessi, limiti e bisogni).

È importante puntualizzare che le tre categorie di *competencies* non devono essere prese in considerazione in modo isolato, ma che esse interagiscono tra loro, evolvendosi e trasformandosi nel tempo e modificandosi in risposta a condizioni contestuali e situazionali.

Abbiamo, quindi, a che fare con un costrutto dinamico e interattivo che è basato sulla capacità che l'individuo ha di riflettere e di agire in modo riflessivo facendo uso di competenze metacognitive, di abilità creative e di pensiero critico che aiutano gli individui a costruire e ricostruire le proprie esperienze con autonomia di giudizio, distanziandosi dalle pressioni sociali, assumendo differenti posizionamenti e prospettive.

La capacità di confrontarsi con differenze, contraddizioni, tensioni (ad esempio autonomia e solidarietà, diversità e universalità innovazione e continuità) integrando aspetti ed obiettivi della stessa realtà apparentemente in conflitto consente alle persone di pensare ed agire in modo da poter mettere a fuoco interconnessioni ed interrelazioni e di operare sintesi inedite tra concetti, esperienze, elementi di conoscenza apparentemente irrelati.

All'interno della cornice delineata dall'OCSE particolare rilievo assume la «competency 3 B» afferente alla terza categoria, che rappresenta la abilità di definire e di mettere in pratica piani per la propria vita e progetti personali elaborandone una narrazione organizzata e finalizzata ad obiettivi significativi e sostenibili; questa *competency* richiede di partire da un assetto identitario che è quello di chi si percepisce come capace di mobilizzare risorse apprenditive e

di intraprendere progetti di apprendimento nella misura in cui ogni progetto di vita deve essere concepito anche sempre come un progetto di apprendimento.

In questa prospettiva diventa quindi essenziale ancorare il lavoro formativo alla cornice delle «competencies» operando in chiave riflessiva e metacognitiva con il primario obiettivo di costruire e sviluppare una piattaforma di capacità e di risorse personali che possono essere mobilizzate a sostegno di un apprendimento continuo che rappresenta un elemento portante e costitutivo della crescita e della trasformazione della persona, lungo tutto l'arco della vita.

Riferimenti bibliografici

Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Simbolic Control and Identity, Theory, Research and Critique*. New York-Oxford: Rowman & Littlefield.

Bernstein, B., e J. Solomon. 1999. "Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control." *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 265-79.

Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., e B. Merril. 2003. "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: learning careers and the construction of learning identities." *British Journal of Sociology of Education* 24 (1): 55-67.

Dubois, D. 1998. *The Competency Casebook*. Amherst: HRD Press.

Falsafi, L., e C. Coll. 2011. "La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales." In *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*, a cura di J. I. Pozo, e C. Monereo, 77-98. Barcelona: Narcea.

Foucault, M. 1992. *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.

Gilbert, T. F. 1996. *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. New York: Wiley.

Kolb, A. Y., e D. A. Kolb. 2009. "The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning." *Simulation & Gaming* 40: 297-327.

Lemke, J. L. 1997. "Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective." In *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*, a cura di D. I. Kirshner, e J. A. Whitson, 37-55. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Molden, D. C., e C. S. Dweck. 2006. "Finding "meaning" in Psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception and social development." *American Psychologist 61* (3):192-203.

Rychen, D. S., e L. H. Salganik, a cura di. 2001. *The definition and selection of key competencies*. Paris: OCSE.

Prodromi dell'alternanza scuola-lavoro: la *Ferme École* di Meleto in Val d'Elsa

Carla Xodo

Abstract: Il contributo ricostruisce l'opera di innovazione operata da Cosimo Ridolfi nell'Istituto di agraria di Meleto in Val d'Elsa, quale esempio paradigmatico della relazione tra teoria e prassi ed esempio plastico di alternanza formativa. Attraverso un taglio storico, si vogliono evidenziare gli aspetti educativi dell'attività pratica e concettuale nei contesti pratici e operativi, soprattutto quello agricolo, tradizione inaugurata da Ridolfi e continuata da Lambruschini che ha dato avvio a una vera scuola di innovazione toscana nell'ambito formale dell'istruzione e formazione, divenuta modello europeo.

Keywords: Alternanza scuola-lavoro, Ferme école, relazione teoria-prassi, istruzione-formazione.

1. Introduzione

Se c'è una contraddizione che caratterizza la nostra epoca è la rivendicazione di identità legata al presentismo: alla situazione, all'emozione, al piacere e, persino, alla convenienza del momento. In nome dell'identità, che spesso fa il paio con autenticità, tutto sembra aver diritto di riconoscimento. Mentre possiamo diventare noi stessi solo nel rispetto della nostra storia, che si innerva in sentimenti, atteggiamenti, disposizioni, pensieri, convinzioni, valori affermati e confermati nel tempo. Una memoria scritta da cui non possiamo dissociarci, perché è parte del nostro essere presente e alimento del nostro futuro. Vi è dunque una legge umana di continuità che vale per i singoli, come per le comunità e, indirettamente, per quella cultura cui più di altre attribuiamo una valenza identitaria. Mi riferisco alla cultura educativa e alla sua disciplina di riferimento, la pedagogia.

Non potrà, quindi, apparire fuori luogo se per onorare il collega Paolo Federighi, ho scelto un argomento, l'alternanza scuola-lavoro, legato alla dimensione pratico-operativa della pedagogia, quella del lavoro, che egli predilige. Anzi può rivendicare come pochi l'appartenenza a due mondi paralleli che, nel suo caso, si sono incrociati. È una notizia che ho avuto direttamente da lui nella pausa di un convegno tenuto a Bergamo sull'autonomia. Con assoluta *nonchalance* mi ha raccontato della sua esperienza di consulente aziendale all'interno, nientemeno, che della Ferrari. Rispetto ai professori canonici (specialmente in ambito umanistico) che fanno solo gli accademici, egli ha dato prova di saper mantenere,

Carla Xodo, University of Padua, Italy, carla.xodo@unipd.it, 0000-0001-7314-7423

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

anche a livello professionale, quell'alternanza scuola – lavoro, teoria – pratica che, per quello che ho maturato nel corso degli ultimi anni, è condizione imprescindibile di una ricerca che punta allo svecchiamento della nostra disciplina.

Ma oltre al suo passato lavorista, mi è venuto in soccorso un'altra circostanza fortuita, il suo essere toscano, mentre stavo portando a compimento una lunga ricerca dove un ruolo importante, nella parte centrale del saggio, è giocata proprio dalla fiorentinità. Mi riferisco alla figura di Cosimo Ridolfi che, forse, non ha avuto il rilievo che merita, nonostante sia stato un innovatore proprio nel campo che qui abbiamo scelto di trattare. Di Ridolfi è interessante conoscere almeno due elementi: in primo luogo, l'interessante modello educativo-formativo basato sull'interazione teoria-pratica che egli elabora e realizza a Meleto in Val D'Elsa attraverso l'alternanza scuola-lavoro; in secondo luogo, che a lui si deve la realizzazione del primo modello nazionale locale di *ferme école* che vede la Toscana, la regione di Federighi, diventare un punto di riferimento per l'Europa.

2. Cosimo Ridolfi, un protagonista della ricerca agronomica

La figura di Cosimo Ridolfi, stranamente trascurata in pedagogia, non è sfuggita allo sguardo attento della storica e pedagogista Dina Bertoni Jovine che peraltro gli riserva un trattamento non proprio benevolo (Bertoni Jovine 1965; Bigliazzi 2013). Informazioni più attendibili si ricavano, invece, dall'orazione funebre di Raffaele Lambruschini (Lambruschini 1866, 9-11), che succede a Ridolfi nella presidenza della celebre Accademia dei Georgofili. Significativi alcuni passaggi della sua biografia.

Figlio del marchese Luigi Ridolfi e di Anastasia dei marchesi Frescobaldi, Cosimo nasce nel 1794 e rimane orfano di padre all'età di sei anni. La madre, sorella di Maddalena, madre di Gino Capponi, lo educa allo studio e al lavoro.

> Tra le mura dell'avito palazzo non volle la madre (e ben fece) sequestrare lo studente di umanità e di retorica. Ella lo mandava à campi nella fattoria di Meleto, dov'egli fortificando le membra all' aperta aria e col libero moto, pigliava insieme per la vita agreste quell'amore che fu sempre per lui e il più acuto pungolo a forti studi e la fonte de' godimenti più nobili e graditi [...]. Così nella sua mente s'apparecchiava quella congiunzione di vari saperi ch'egli sempre rivolse in pro delle utili operazioni (Lambruschini 1866, 13).

A questa formazione iniziale, che unisce la teoria con la pratica, aggiunge presto una dimensione internazionale, mosso dal desiderio di importare in Italia le conoscenze agrarie che già circolavano in altri Paesi e che egli si propose di verificare sul campo.

> Visitò non come chi gira, ma come chi studia, l'Alta Italia, la Svizzera, la Francia, fu dal Fellemberg (1771- 1844) a Hoffwil in Svizzera, fu a Friburgo dal Girard e ammirò e impresse nell'animo come là si ammaestrava e s'educava al lavoro (Lambruschini 1866, 19).

Nel 1823 sposa la figlia di Francesco Guicciardini che sarà attiva collaboratrice nella scuola di Meleto che fonda nel 1830 animato dalla stessa convinzione

di Filippo Re (Xodo 2019, 65 e sgg.), che cioè fosse «ormai tempo di governare l'arte con le regole della scienza; fatte conoscere non solamente con i libri, ma con l'esempio» (Xodo 2019, 20).

Pensata soprattutto per i fattori e i contadini, quella di Meleto voleva essere una scuola speciale

> ove l'intelletto fosse aiutato dalla mano, e questa da quello, ove l'amore per l'agricoltura fosse coniugato con l'amore pei lavoranti; ove si apprendesse non solamente a diffondere le utili cognizioni, ma a diffondere né contadini la probità, la temperanza, la previdenza, la religione (Pazzagli 1990, 17 e sgg.).

La rivoluzione agraria che si verifica in Europa nei secoli XVIII-XIX è dovuta ad innovazioni tecniche precise: abbandono del maggese per una rotazione delle culture fondata sull' alternanza e sulla continuità della raccolta; inserimento di culture nuove, come le leguminose da foraggio; un modello di agricoltura mista basata su coltivazione e allevamento.

Le prime innovazioni si registrano nelle Fiandre, nel Brabante, in Olanda, e successivamente in Inghilterra. Ma, nonostante questi paesi testimoniassero per primi uno sviluppo agrario considerevole, non è al loro interno che si avviano progetti di ricerca della nuova pratica agraria: è questa un'ulteriore dimostrazione, se ce ne fosse stato bisogno, della naturale tendenza a separare la teoria dalla pratica per l'istintiva diffidenza del lavoratore verso conoscenze astratte dalla realtà lavorativa dove, invece, possono essere continuamente convalidate. Solo quando la pratica entra in standby e non sembra più garantire i risultati sperati, si cercano rimedi e ci si rivolge anche alla teoria. Questa è forse una delle ragioni che spiega perché realtà agricole minori, come la Francia rispetto all'Inghilterra, o meno avanzate, come la Toscana rispetto ad altre parti d'Italia, diventino centri rinomati di diffusione della nuova scienza agraria (Pazzagli 1990, 257 e sgg.), al punto che il grande storico francese George Duby, in uno scritto dal titolo *Sur l'histoire agraire d'Italie* considera Firenze capitale della ricerca agronomica in Italia nel XVIII secolo (Duby 1963, 355). Ma nel caso dell'Italia e della Toscana in particolare, vi è un elemento ulteriore che deve essere messo nel conto per capire il contributo che questa regione ha dato alla causa dell'educazione agraria, ed è il profondo senso civico che ha caratterizzato questa terra nel periodo risorgimentale, in un momento determinante della nostra storia nazionale.

Proprio questo elemento assegna un valore aggiunto all'iniziativa dell'istruzione agraria elevandola allo stadio di una vera e propria azione educativa e formativa. Per questo, si può affermare, per seguire il giudizio dello storico G. Duby, che la Toscana fu capitale in Italia non solo della ricerca agronomica (Da Re 1999, 23-4; Pazzagli 1992, 506)[1], ma anche un punto di riferimento della ricerca pedagogica. Ad essa dobbiamo, infatti, uno dei primi esempi teorico-pratici di

[1] Sull'esperienza di Meleto esiste una vastissima produzione storiografica, dalle ricerche di Bettini e Imberciadori fino ai contributi più recenti di Carlo Pazzagli, Elsa Luttazzi, Rossano Pazzagli, Romano Paolo Coppini e Alessandro Volpi.

pedagogia del lavoro nello spazio riservato a quella dialettica concreto/ astratto cui è stato e resta molto sensibile il mondo contadino.

Ma l'istruzione agraria della scuola di Meleto, con la sua concezione paradigmatica del lavoro contadino, va ben al di là delle nuove tecniche di coltivazione. Essa si inscrive a buon diritto nel solco di in una visione pedagogica profondamente innovativa. Ed infatti, a motivo della sua imprevedibilità, il lavoro dei campi non può essere garantito dalla conoscenza di nozioni astratte, né può esaurirsi in mero tecnicismo. Il messaggio di Ridolfi va in tutt'altra direzione: esalta nel contadino capacità d'iniziativa che si affinano attraverso una buona educazione personale coniugata a competenza specifica, maturata con l'osservazione, la conoscenza dei terreni, delle colture e quello spirito di preveggenza che rappresenta il valore aggiunto di ogni novità.

3. La farme école di Meleto in Val d'Elsa

È noto il ruolo culturale educativo svolto in agricoltura dalla Toscana attraverso l'Accademia dei Georgofili per merito di un'aristocrazia agraria illuminata (Xodo 2019, 111). Ma un capitolo a parte merita lo studio degli sviluppi successivi, in particolare la fortuna della scuola agraria di Meleto, a partire dal modello cui si ispira, le *fermes écoles*, in particolare quella dell'Istituto di Roville in Francia, in cui opera il famoso agronomo Mathieu de Dombasle. Si trattava di un complesso plurivalente, costituito dalla scuola, dalla tenuta sperimentale, dalla fabbrica di meccanica agraria, dalla stalla e da altre strutture produttive collegate, funzionali alla realizzazione di un complesso esemplare per la formazione professionale agraria. Per questo, essa era aperta anche ai praticanti che si esercitavano nell'uso degli strumenti agrari e nei nuovi metodi di coltivazione, oltre ovviamente ai regolari iscritti della scuola. Sul modello di Roville, circa dieci anni dopo, nel 1830, si forma l'Istituto agrario di Meleto, nelle proprietà del marchese Cosimo Ridolfi (Ridolfi 1830).

È importante soffermarci su questa figura che in età risorgimentale ha saputo interpretare in maniera paradigmatica il ruolo di agronomo educatore, alla luce di una esemplare pedagogia del lavoro, antesignana del metodo dell'alternanza scuola-lavoro, la formula che da noi oggi viene proposta come la strategia didattica più promettente..

Cosimo Ridolfi, già membro attivo dell'Accademia dei Georgofili, conquistato da tempo alla causa della cultura agraria, aveva maturato una autentica vocazione pedagogica nei confronti del mondo agricolo-contadino. A differenza di altri agronomi, mossi unicamente dall'esigenza di migliorare la produttività agricola con l'applicazione di metodi scientifici, egli unisce, all'interesse per la scienza, un sincero amore per il lavoro, insieme ad un elevato senso civico, degno del massimo rilievo nella fase risorgimentale del nostro Paese. Insieme ad altri personaggi di spicco del tempo – come Vieusseux, il già citato Lambruschini e Mayer – per la posizione sociale che occupa egli sente di doversi misurare concretamente con i cambiamenti in atto, soprattutto sul piano economico. Ma prima di attivarsi, decide di intraprendere un viaggio, per così dire, di 'formazione'. Visita le prime

fermes-écoles europee, ma si rende conto che i modelli non sono esportabili, che è prioritario tener conto di ogni singola realtà produttiva e soprattutto dei referenti della struttura formativa che si propone d' istituire.

> È fuor di dubbio- egli scrive – che una sola è la scienza agronomica astrattamente considerata, e questa può insegnarsi dovunque; ma le applicazioni di questa scienza, ma l'arte agraria propriamente detta è sì diversa nelle sue pratiche a seconda del suolo, del clima e della sociale costituzione, che una scuola di questa industria non può essere universale (Griselini 1778; Ravizza 1841).

Ridolfi comprende rapidamente la direzione in cui muoversi. Serve un intervento su misura, atto ad armonizzarsi con le caratteristiche dell'agricoltura toscana, in grado di intercettare le esigenze e le aspettative del quel mondo agricolo sensibilizzandolo, nel contempo, alle scienze agronomiche. Condizione preliminare per dar corso alla sua iniziativa, era, quindi, l'individuazione precisa dei referenti cui rivolgersi.

A quel tempo il mondo agrario era gerarchicamente organizzato: alla base i contadini, ai vertici i grossi proprietari terrieri, nella posizione mediana stavano i piccoli proprietari e i fattori. Le esperienze di formazione agraria fino allora tentate, come ad esempio nella stessa scuola di Roville, avevano scelto di rivolgersi agli interlocutori più quotati socialmente e cioè i figli dei grandi proprietari terrieri. Di contro, altre iniziative di istruzione realizzate in Italia, come ad esempio quelle all'interno della Repubblica Veneta, influenzate da tesi illuministiche e fisiocratiche, avevano privilegiato il ruolo dei contadini, individuando nei curati di campagna gli educatori che meglio potevano avvicinare il popolo (Mayer 1837, 15).

Ridolfi scarta entrambe queste scelte, dal momento che, per ragioni diverse, non avevano garantito una penetrazione delle conoscenze agronomiche all'interno del mondo contadino. Da una parte, i grandi proprietari terrieri, per lo più residenti in città, senza relazioni costanti con i contadini, non potevano esercitare alcuna azione formativa nei confronti degli stessi. Dall'altra, i contadini, direttamente presi di mira al fine di essere istruiti sulle nuove tecniche agrarie, si erano dimostrati refrattari a modificare le loro radicate abitudini. Solo il ceto mediano dei piccoli proprietari e dei fattori poteva offrire maggiori garanzie in tal senso. In primo luogo, perché essi erano residenti sul fondo, a contatto diretto con la terra; in secondo luogo, perché rappresentavano un anello di congiunzione tra i proprietari e i contadini. In tal modo sembrava che con l'istruzione dei fattori si potesse, per così dire, pigliare tre piccioni con una fava sola e, con ciò, sperare di diffondere l'innovazione in campagna in forma più capillare.

L'istituto di Meleto si caratterizzò per essere la prima scuola di formazione professionale agraria basata, come oggi diremmo, sull'alternanza scuola–lavoro. A differenza delle iniziative di istruzione esperite con le cattedre ambulanti e con i comizi agrari, centrati su conoscenze teoriche, seguendo l'esempio di Dombasle (Ridolfi 1835), a Roville, Meleto realizzò la prima esperienza didattico formativa basata sul rapporto costruttivo tra teoria e pratica.

La giustificazione pedagogica di tale iniziativa è riportata da Enrico Mayer nel resoconto della sua visita a Meleto.

4. Il modello pedagogico di Meleto

Che l'esperimento di Ridolfi volesse essere la celebrazione del lavoro agricolo da un punto di vista educativo e non solo economico, lo si ricava dalle dichiarazioni dello stesso Mayer:

> Io visitava Meleto, non come dai più è stato finora, cioè come un istituto di agricoltura. Digiuno di ogni scienza agronomica, io veniva in questo luogo ove a piante di tanti climi diversi si tenta di dare cittadinanza italiana, a studiare la cultura di quella che, a dir d'Alfieri, più rigogliosa di ogni altra cresce in Italia, dico la pianta Uomo [...] L'ho veduta e quello che ho osservato fedelmente dico (Ridolfi 1835).

Dobbiamo quindi all'osservazione di questo ospite d'eccezione il resoconto dell'impressione educativa che suscitava questo ambiente, costruito con l'intento preciso di valorizzare le potenzialità educative del lavoro contadino, derivanti dai principi su cui si struttura il paradigma del lavoro agricolo.

> Nel sistema del Ridolfi continua Onesti tutto tende ad escludere il lavoro come mezzo di educazione industriale; e ad assegnare invece l'uffizio più nobile di mezzo di educazione fisica, intellettuale, e soprattutto morale (Onesti 1839, 14).

Ridolfi è consapevole che non è facile affermare questo principio pedagogico. Sa di doversi misurare con uno dei pregiudizi più radicati presso i piccoli proprietari terrieri toscani e italiani (Ridolfi 1835, 7). Come faceva notare Onesti nella sua corrispondenza con l'Accademia dei Gergofili, i proprietari italiani avevano un rapporto con il lavoro completamente diverso dai loro corrispettivi inglesi.

> I duchi di Richemond, i lord Spencer, i marchesi, i conti si pongono alla pari con i coltivatori e fraternizzano con gli affittuari, con i quali siedono a pubblica mensa, discutendo insieme di interessi agricoli, contribuendo in tal modo alla loro formazione (Ridolfi 1835, 11-2).

Proprio in virtù di tale partecipazione e condivisione dei problemi agricoli quotidiani, a dispetto del primato di innovazione che poteva contare in agricoltura, l'Inghilterra non sentì mai il bisogno di istituire scuole agricole. Di contro, laddove, come da noi, il lavoro era abbandonato a se stesso, pretendere di recuperarlo in termini educativi e pensare di prospettarlo come una componente fondamentale nella formazione dei giovani proprietari, assumeva il sapore di una provocazione, veniva recepito alla stregua di «una retrocessione contro natura [di una iniziativa] antisociale» (Ridolfi 1835, 11-2).

Dopo aver ottenuto l'approvazione dell'Accademia dei Georgofili per l'istituzione di una scuola agraria (Ridolfi 1835, 40), non era affatto scontato quali dovessero essere i referenti.

> Se la scuola teorico pratica si obiettava dovrà formare abili fattori, gli alunni non potranno essere che o figli di fattori non arricchiti, o di contadini, o di bracciati o di mendichi. I piccoli proprietari della campagna, che non coltivano più con

> le proprie mani la terra, avranno sempre ripugnanza naturalissima a vedere i loro figli coperti con rozze vesti, maneggiare quegli stessi strumenti che essi o i loro avi deposero con forza d'industria o di fortuna (Mayer 1837, 10 e sgg.).

Ma per Cosimo Ridolfi, prima di essere economica, quella agraria era «una questione morale [...], la gran questione morale dell'educazione agraria» (Ridolfi 1835, 40). Essa non riguardava, infatti, solo l'aggiornamento dei metodi e delle pratiche agricole e la sensibilizzazione dei contadini alle nuove conoscenze agronomiche. Si trattava, anche e soprattutto, di trasformare questa ineluttabilità storica in una opportunità educativa per i contadini stessi. Detto altrimenti, si doveva trovare il modo di convertire la rivoluzione agraria in una rivoluzione educativa che includesse un soggetto educativo nuovo, il contadino, senza distoglierlo dalla sua attività, né sradicarlo dalla sua posizione sociale. Per questo, l'asse portante del progetto non poteva che essere il lavoro. Questa è la consapevolezza cui perviene Cosimo Ridolfi nel suo impegno di analizzare e fare emergere il giacimento di sapere pedagogico incorporato nel lavoro.

> Se io potessi col lavoro influire sul vigoroso sviluppo del fisico, e sulla moralità dei giovani, facendo nel tempo stesso del lavoro un prezioso mezzo d'istruzione, se riuscissi a far che desso, fortificando le membra, mantenendo il cuore innocente, non avvilisse la mente, non incallisse la mano, non facesse ruvidi e disacconci atti, ma solo li rendesse schietti e quali convengono ad un uomo che sente la dignità, i doveri dell'essere suo, e che quella rispettando, a questi religiosamente soddisfaccia, io avrei sciolto per una via non affatto simile alle già tentate, e che è richiesta dall'agronomia e speciali condizione della Toscana, il multiforme problema dell'educazione dell'uomo (Ridolfi 1831, 89).

Alla fine, superando i suoi dubbi, Ridolfi arriva a prospettare il lavoro come un percorso educativo riservato non solo ai contadini, ma come un'opportunità educativa estendibile a tutti. Siamo in presenza di una specie, per così dire, di protovalutazione pedagogica del lavoro, antecedente ad ogni criterio selettivo in merito a ruolo e posizione sociale. Radicata a livello antropologico, essa corrisponde alla insopprimibile esigenza umana del lavoro come al «primo moralizzatore degli uomini [secondo cui] tutti gli uomini a qualunque classe appartengano, debbono prima che divenire economicamente e politicamente dissimili, essere tutti moralmente uguali» (Ridolfi 1831, 91).

> Io credo che siavi nell'educazione un punto, insino alla quale possa un metodo stesso servirsene utilmente a tutte le classi sociali. Io credo che sotto certi sostanziali riguardi, la natura faccia gli uomini tutti simili, e che l'arte s'affatichi solamente a lor danno, quando vuol tra loro stabilire premature quelle differenze a cui li chiama la fortuna. L'arte che tende a guidare gli uomini per la via più progressiva in cui gli appella una provvida legge dell'umanità, deve prima occuparsi della generalità della massa, poi dei fanciulli di ciascheduno. L'inverso è falso e dannoso. S'io non m'inganno in queste teorie, parmi essere certo delle mie pratiche, e sia qualunque la classe sociale a cui appartenga un fanciullo, sia qualunque lo stato in cui potrà un giorno condurlo la propria capacità, io

> vorrei sempre determinarlo al lavoro a cui l'invita la natura e lo chiama l'istinto d'imitazione, io dovrei sempre eccitarlo per giungere ad importantissimi fini fisici e morali, e solo dovrei limitare l'indole, l'intensità, la durata, di questo mezzo di educazione come rispetto al materiale temperamento dell'alunno, così rispetto alle sue condizioni sociali e soprattutto ai doveri che desse impongono ai propri membri. Quindi io non conosco veruna classe d'uomini ai figli dei quali non convenga il lavoro agricolo, considerato come una ginnastica moralizzatrice, come l'origine d'utile e positiva osservazione, l'occasione di solida ed elementare istruzione, la sorgente di virtuose e tranquille abitudini, l'eccitamento a religiose ispirazioni (Meyer 1837, 12-3).

Ridolfi, tuttavia, è consapevole che il lavoro è il nucleo più importante, ma anche il più contestato del suo progetto educativo. Per questo non smetterà di ritornare a più riprese sull'argomento per irrobustire l'idea e il valore dell'esperienza lavorativa nel suo istituto, anche aggiornando l'ipotesi pedagogica da cui era partito. In una delle sue relazioni all'Accademia dei Georgofili, egli accenna espressamente ad un «mutamento dello scopo del suo istituto [e alla scelta di farlo] divenire meno essenzialmente agrario». Originariamente Ridolfi intendeva

> educar per la pratica agricola dei giovani, e voleva istruirli [...] per farne degli ottimi fattori e non più [ma ebbe a confrontarsi con l'obiezione che] quella scuola, avrebbe aumentato la differenza sociale già grande [...] tra le cognizioni pratiche degli amministratori rurali e quelle dei padroni di fondi alle loro cure affidati (Ridolfi 1838, 257).

Per tentare di colmare un gap culturale tendenzialmente incrementale a dispetto di ottimistiche aspettative, molti proprietari chiesero di essere ammessi alla scuola, ovviamente, con l'obiettivo di acquisire competenze legate al mondo agrario sul versane dell'istruzione più che della pratica. Ridolfi giunge, infine alla conclusione di formare nel suo istituto due classi distinte, nel rispetto delle classi sociali da cui provenivano gli allievi, parendomi meglio «che i giovani si abituassero a vedere qui la società com'è di fatto» (Ridolfi 1838, 257).

Ma per salvare le sue idee pedagogiche sul lavoro, Ridolfi elabora questo compromesso pedagogico didattico: una parte del programma è comune, il resto si differenzia. Inizialmente gli alunni andavano confusi «quanto occorre onde imparassero che tutti son fratelli d'origine [e che bisognava] lasciare che nella scuola le divisioni uscissero dall'ingegno e dall'applicazione» (Ridolfi 1838, 257). Ragionando con i parametri attuali, si può dire che vi sia l'implicita ammissione di un fallimento pedagogico, la smentita, nei fatti, dell'idea sotterranea comune tanto a Ridolfi quanto a Fellemberg, secondo cui la scuola potesse riequilibrare le differenze sociali. Al contrario, la scuola qui viene esplicitamente chiamata a legittimarle.

Nell'idea del curricolo di Ridolfi, dopo la parte comune il percorso si differenzia perché alcuni rami del sapere agronomico sono considerati più adatti alla classe dei proprietari che a quella dei contadini. Attribuendo maggior peso all'insegnamento scientifico, viene diversificato anche l'orario: per i figli dei

proprietari (Ridolfi 1838, 257), le ore il programma differenziato si basa su una valutazione sociologica. Nella sua visione pedagogica, di studio aumentano a scapito di quelle lavorative. Inizia un fenomeno che sarà destinato a ripetersi nel nostro Paese: la formazione professionale si scolarizza, perde contatto con la realtà lavorativa, riduce progressivamente la pratica e viene convertita in teoria. Nell'istituto di Meleto, per i figli dei possidenti il lavoro rimane «un esercizio ginnastico, addestrante il fisico ad utili cose, corroborante la fibra e quindi la salute del corpo» (Ridolfi 1838, 257).

Ancorché ridotto, il lavoro trova comunque spazio nel curricolo di Meleto. Nell'ansia di mantenere fede al suo progetto, il lavoro resta «il campo che ristabilisce l'equilibrio delle condizioni e che appiana le diseguaglianze dei grandi». Ridolfi combatte l'idea che il lavoro abbruttisca, che «la nobiltà d'animo si offuschi per il lavoro [che anzi] lungi dall'avvilire qualcuno, nobilita tutti» (Ridolfi 1838, 257).

In conclusione, nonostante le riserve avanzate sul piano sociale, sotto l'aspetto pedagogico, il lavoro, in particolare quello agricolo, conserva le proprie potenzialità educative che Ridolfi sintetizza in questo modo:

— stimola interesse. A differenza di quello industriale, esso non produce oggetti inanimati, ma «cose che hanno vita», verso le quali tendiamo a manifestare interesse per la loro crescita e sviluppo, soprattutto quando ce ne occupiamo direttamente;
— crea emulazione. I contadini tendono a confrontarsi sulla tenuta dei loro fondi e sui loro raccolti;
— favorisce l'osservazione, stimola la curiosità. «Il fanciullo sotto la volta del cielo non è più quello che si mostra in una stanza, la scuola lo annoia, ma non la lezione. Passeggiate con lui e lo vedrete attento per più ore di seguito, ponetevi a tavolino e sbadiglia;
— richiede attenzione, per questo i giovani non devono essere indifferenti al lavoro ben fatto o mal fatto, altrimenti diventeranno degli sbadati;
— può essere divertimento – quando non richiede un grande impegno mentale – senza mai perdere la sua qualificazione di lavoro. Che i ragazzi «parlino, ridano, discutano, ma lavorino; diversamente ne farete dei neghittosi [che] il lavoro sia sempre proporzionato alle forze, ma sia sempre lavoro, non già trastullo; sia breve se occorre, ma sia quel che deve essere: diversamente è un perditempo che poco serve al fisico, nulla al morale » (Ridolfi 1838, 262-63).

5. «Istruire educando», non «educare col solo istruire»

Si è già accennato alla decisione di Ridolfi di evitare il più possibile ampiamenti della scuola. Il gruppo iniziale degli allievi, secondo le testimonianze del tempo (Ridolfi 1835, 39), era composto di dieci giovani appartenenti alla classe dei coltivatori, altri otto di famiglie di proprietari, cui andavano aggiunti i tre figli del marchese Ridolfi. Pur essendo lusingato del successo della sua impresa e riconoscendo il bisogno di estendere l'istruzione e l'educazione agraria,

Ridolfi non sarà mai disposto ad ospitare nel proprio istituto altri convittori. Per questo, quando i figli dei possidenti riconosceranno l'utilità di venire a conoscenza delle nuove scienze agronomiche e chiederanno di essere iscritti alla scuola, Ridolfi li accetterà come *esteri*, come allievi esterni, ospitati da famiglie del luogo, nei confronti dei quali egli si assumerà l'impegno di istruirli ma non di educarli. Che cosa lo spinge a questa scelta? Il suo credo pedagogico è sintetizzato in maniera suggestiva in questa espressione: «l'istruzione, l'educazione, l'esperienza sono come l'agricoltura. Fatta in grande è sempre rozza, ridotta in piccolo diventa perfetta» (Ridolfi 1835, 249). Di conseguenza, contrariamente all'opinione corrente ammirata dei grandi stabilimenti educativi, Ridolfi confessa, invece il suo scetticismo, insieme al sospetto che si tratti di «meravigliose speculazioni».

Trattare seriamente di educazione, comporta garantire le condizioni che essa richiede. Per Ridolfi, essa

> deve farsi e può solo ben farsi nelle famiglie propriamente dette o negli stabilimenti che a famiglia somigliano, e che pongono ogni studio nel far sparire da loro tutti gli elementi che non si confanno collo spirito della famiglia (Ridolfi 1835, 249).

Di questa natura non sono certamente quegli stabilimenti adibiti all'istruzione popolare, «che fanno dell'istruzione il mezzo quasi esclusivo per educare la gioventù. [Un conto è] "istruire educando", altro "educare col solo istruire"» (Ridolfi 1835, 252). Inoltre, mentre si può giudicare facilmente dell'istruzione di un giovane, mettendo in evidenza le sue conoscenze, è molto più difficile valutarne l'educazione. Come coglierne, infatti, qualche aspetto in un giovane, «senza un profondo studio, senza una lunga pratica e soprattutto senza il cimento delle occasioni?» (Ridolfi 1835, 252). Per questo, potendo contare solo su pratiche generalizzate, l'educazione non vive nella esposizione di un grande contesto. Essa ha bisogno di protezione, per crescere e quindi godere della continuità e del sostegno di relazioni interpersonali: «è una delicata materia su cui tutto fa impressione, né sempre l'impressione è favorevole al fine» (Ridolfi 1835, 256). Per questo «l'idea di famiglia sarà quella che meglio aiuterà [...] di svolgere soltanto l'elemento educativo di Meleto» (Mayer 1837, 16).

Fin troppo scontata in queste pagine non tanto l'influenza di Roville, quanto la vicinanza di Ridolfi al Fellemberg e su entrambi il peso esercitato da Pestalozzi. Ma oltre a queste ascendenze pedagogiche, nella esaltazione delle virtù dell'ambiente educativo familiare vi è anche la volontà di confermare l'organizzazione lavorativa contadina. Il fondamento etico costitutivo dell'economia di lavoro si innerva, infatti, nell' organizzazione lavorativa connotandola in senso educativo secondo i più consolidati valori morali: della solidarietà, della condivisione, della reciprocità, del dovere del lavoro. Ridolfi capisce che la rivoluzione agraria potrà aver esisti favorevoli solo conservando e valorizzando la componente etica su cui alla fine si regge la sua applicazione.

Il successo imprenditoriale-formativo dell'esperienza di Meleto mette in luce il ruolo fondamentale esercitato dalla moglie di Ridolfi, «degna compagna»

che esercitò il ruolo di madre nei confronti di quei venti alunni, senza alcuna discriminazione, mentre Ridolfi parimenti «doppiò le sue cure di padre» Ridolfi 1830, 22). Come in una famiglia, il rapporto che egli aveva voluto stabilire con i suoi alunni non era basato su riconoscimenti particolari, come premi e pene, ma sulla fiducia riposta quando attribuiva qualche incarico, come la cura degli strumenti agrari, la conservazione delle sementi, la biblioteca. A ciò si aggiunga il peso ed il valore della metodologia educativa e didattica a Meleto, basata sulla conoscenza empirica, acquisita da Ridolfi attraverso le visite alle più importante *fermes écoles* europee, a cominciare da Hofwill di cui era un convinto estimatore, sia indirettamente attraverso la corrispondenza che egli intratteneva con agronomi educatori del calibro di Dombasle, o Pietro Onesti a Roville. Ma Ridolfi si guardò bene dal trasferire in Toscana quelle esperienze, capì che doveva rielaborarle per adattarle alla mentalità del mondo agrario che aveva di fronte e alle convinzioni pedagogiche di cui si era nutrito nel tempo.

6. Alternanza scuola-lavoro

Un esempio emblematico è l'alternanza scuola-lavoro realizzata a Meleto. I prodromi di questa esperienza sono rinvenibili nella didattica-educativa del lavoro la cui realizzazione aveva trovato slancio nel maggior protagonismo assegnato agli allievi. A differenza di Roville, dove gli alunni erano accompagnati nei campi da un esperto incaricato di rispondere alle domande poste dagli allievi, a Meleto, mancando questa figura, gli allievi erano indotti a osservare meglio quanto avevano di fronte ed eventualmente a chiedere spiegazione una volta rientrati in aula. In questo modo, essi erano naturalmente portati ad imparare a formulare la domanda, previa un'attenta osservazione del fenomeno. E se la risposta era impegnativa, venivano invitati a riformularla per iscritto presentandola prima del sabato sera. Le riposte erano fornite dal direttore la domenica.

> Gli alunni riuniti nella sala dell'istituto, siedono a cerchio intorno alla tavola, in capo alla quale sta il Ridolfi col giovane segretario. Questi legge le domande fatte la domenica precedente, colle risposte da lui medesimo redatte [...]. Se restano ancora dubbi, si chiariscono, se incorsero inesattezze si correggono. Poi si leggono le domande nuove. E prima di rispondere, il direttore incoraggia gli alunni a tentare per se medesimi la risposta rischiarando col noto, l'ignoto. Talvolta s'impegna tal in guisa fra gli alunni una conversazione animata nella quale quelle giovani intelligenze si esercitano senza saperlo in quello che è fondamento di ogni sapere, cioè di tener sempre presente in modo da far uso immediato, il tesoro delle cognizioni acquisite. Se gli alunni non possono giungere per se stessi alla soluzione del quesito, il Direttore risolve, e su questo è di natura da esigere per maggior chiarimento l'aiuto di qualche esperienza, sin passa a farla nel contiguo laboratorio. Questo esercizio è da sempre introdotto nell'Istituto e ne fa presa l'idea di una lezione in forma di conferenza, che si fa ogni sabato nel celebre stabilimento agrario del signor Dombasle a Roville (Ridolfi 1830, 18-9).

Queste risposte sono poi raccolte nel Libro dei perché redatto dagli alunni: esercizio impegnativo, nel quale questi sono chiamati a sintetizzare in maniera corretta conversazioni che diventano pretesto per mille digressioni. Le domande più ricorrenti riguardano aspetti del mondo fisico e motivano gli alunni allo studio delle scienze naturali. L'insegnamento delle scienze naturali, sempre secondo la testimonianza del Mayer, era tenuto dallo stesso Ridolfi. Ma anche da questo punto di vista merita di essere sottolineata la sua impostazione pedagogica. Ridolfi

> non apprezzava l'istruzione se non come mezzo di educazione morale e sapeva trovare sempre il modo di far salire quelle menti dalla materia allo spirito e di rendere sempre la natura rivelatrice di Dio (Ridolfi 1830, 20).

Degna di nota era pure le modalità previste per l'insegnamento delle scienze naturali che era completata da esercizi di lingua scritta, definiti 'composizioni epistolari'. Allo scopo di promuovere l'abitudine alla riflessione sopra un determinato argomento, si andava oltre il tecnicismo linguistico, ma si scavava in profondità alla ricerca dell'aspetto morale implicato (Ridolfi 1830, 21).

La vita all'interno dell'istituto era regolata in questo modo:

> Desti sull'alba, dalla voce stessa del loro educatore, essi dopo preghiera fatta in comune vanno ad armarsi dei loro arnesi e scendono a lavorare nei campi che costituiscono il podere esperimentale. Dopo due ore di lavoro, si ricreano colla colazione fatta sul campo stesso: poi per altra ora e mezza lavorano, dopo di che tornano in casa, ove per ugual tempo ricevono istruzione. Ciò li conduce all'ora di pranzo, che nella state è mezzogiorno. Nel dopo pranzo vi è un'altra ora e mezza di istruzione a tavolino, ed altre tre ore di lavoro nei campi.
> Così giunge la sera, quando in mezzo a una ricreazione di musica o disegno presto arriva l'ora della preghiera e del riposo. Questo in tutte le stagioni è alle dieci; ma varia l'ora del pranzo, che nel semestre invernale è fissato alle sei; e variano le ore di lavoro e della istruzione. (Ridolfi 1830, 21)

La scuola sperimentale di Meleto viene chiusa nel 1842, anno in cui Ridolfi è chiamato dall'arciduca Leopoldo II a dirigere l'Istituto di Agraria dell'Università di Pisa. Sul Giornale Agrario Toscano del 1842 egli annuncia che l'istituto di Meleto avrebbe terminato le sue attività nel dicembre dello stesso anno. Contemporaneamente, comunicava che a gennaio del 1843 sarebbero iniziate le sue lezioni di agraria e pastorizia all'Università di Pisa (Ridolfi 1835, 360-61; Baldasseroni Corsini 1944, 103-18; Pazzagli 2008, 67 e sgg.; Imberciadori 1983, 245-77).

Come poteva rinascere questa esperienza?

Nel concludere la sua memoria, Enrico Mayer si rende conto di quanto il successo di Meleto fosse dovuto oltre che alla competenza agronomica, alla tempra morale e civile del suo fondatore, soprattutto alla sua vocazione pedagogica. Per queste sue qualità personali ebbe la determinazione, come egli stesso ricorda, di

> abbandonare la vecchia vita per una nuova esistenza, [liberarsi] de le dolci consuetudini di un'età matura [avere il coraggio di] doppiarsi le cure di padre

> [di] scemare i confini dell'amicizia [e] aggravarsi la responsabilità della fiducia (Ridolfi 1835, 249)

che poneva in se stesso.

E dopo? Che ne sarà di quell'esperimento?

Ci sarà qualcuno in grado di continuare quest'opera? Ci saranno educatori all'altezza di tale compito?

Di educatori ce ne sono sempre stati e continueranno ad esserci. Oggi non abbiamo alcun dubbio in merito. Nell'attuale economia dei servizi, l'educatore si è conquistato il suo riconoscimento sociale. Ma la testimonianza di Ridolfi, anche oggi, viene validata a prescindere da vincoli o spinte di strumenti legislativi. Essa si legittima da se stessa, per lasciare trapelare una vocazione pedagogica che resta la condizione universalmente imprescindibile di questa professione. Come distinguerla, come identificarne la presenza? Come suggerisce Mayer, essa va ricercata nella sfera dei sentimenti, piuttosto che in quella della ragione. Se per te

> nulla è più dolce, nulla è più grande realmente che il poter dire rivolgendo in te stesso la tua memoria: io dirozzai quella mente; io feci gentile quel cuore; io ridussi quel corpo degnissimo di anima divina,

allora sei in preda al «religioso entusiasmo per l'educazione». Ma se non

> senti destarsi un soavissimo affetto all'idea di questo pensiero non occuparti giammai dell'educazione dell'uomo. Chi non è capace di religioso entusiasmo esercitando il sacerdozio dell'educazione abbandoni quella carriera perché non è fatta per lui (Ridolfi 1830, 22).

Questo ovviamente in teoria, riflettendo sulle condizioni ottimali di questa professione. Nella pratica, si sa, il quadro appariva inevitabilmente più sfumato, anche perché, come sottolineava lo stesso Ridolfi, il campo dell'educazione, quale si presentava ai sui occhi, era vastissimo e non poteva essere occupato da una sola persona. Sarebbe bastato che ogni singolo proprietario si fosse dedicato all'istruzione ed alla educazione dei contadini e «il risultato sarebbe stato immenso» (Ridolfi 1830, 22).

7. Conclusione

Mi auguro, caro Federighi, che queste poche pagine che ti ho dedicato siano riuscite a gettare un ponte tra il passato di una vita professionale vissuta con i giovani ed un presente che, oltre al meritato riposo, sarà anche gravato da inevitabile rimpianto per un tempo che non c'è più. Io, che sto seguendo a ruota il tuo destino, mi sono data un cronoprogramma con l'obiettivo di portare a compimento una serie di progetti che non ho avuto il tempo di concludere. Tu, caro amico, se vuoi ascoltare il mio consiglio, lo puoi far proprio perché sei ancora più fortunato di me. Tra le varie cose, potresti dare una mano alla Ferrari che oggi ha tanto bisogno di sostegno e, dall'idea che mi sono fatta, potresti mettere a disposizione l'esperienza positiva che sicuramente hai fatto *illo tempore*. Lo dico

un po' per celia, ma anche con una punta di serietà. Da sempre credo, infatti, che ci si debba liberare da certe angosce narcisistiche non tanto per lasciare, quanto per creare spazio ai giovani, oggi più che mai. Aiutandoli, facendo valere la saggezza di cui una lunga vita ci ha fatto dono. Si può spendere in tanti modi il capitale umano accumulato, anche mettendo a disposizione, appunto, il carico di esperienza alla casa di Maranello. Sic! La vita ti sembrerà riprendere quota, ed il merito sarà solo tuo. Ti resterà comunque tempo e modo di gustarti il luogo meraviglioso che ti sei scelto o che ti è toccato in sorte di vivere.

Così possiamo concludere ritornando coerentemente al nostro terreno d'azione, la pedagogia che ti avrà fatto vivere, penso come a me, una vita densa, impegnativa, incalzante. Anche gravida di incombenze, impegno, dura applicazione che però sono stati, di certo, abbondantemente compensati da emozioni culturali ed impagabili gratificazioni professionali che per me, lo dico a costo di apparire retorica, sono straordinari solo nell'insegnamento. Cosa, per altro, di cui ti rendi perfettamente conto quando è tempo di lasciare, come sta capitando a me ora, che sfortunatamente però non ho un *atout* così invitante, come capita a te. *Ad maiora!*

Riferimenti bibliografici

Baldasseroni Corsini, B. 1994. "Meleto: la scuola agraria e la sua influenza sull'agricoltura toscana dell'800." *Rivista di Storia dell'Agricoltura* 1: 103 - 17.

Bertoni Jovine, D. 1965. *Storia della educazione popolare in Italia*. Bari: Laterza.

Bigliazzi, L. 2013. *Cosimo Ridolfi e il perfezionamento dell'arte agraria*. Firenze: Accademia dei Georgofili.

Da Re, F. 1999. *Lettere inedite a Cosimo Ridolfi nell'Archivio di Meleto*, 1836-1840, a cura di R. P. Coppini e A. Volpi. Firenze: Holschki.

Duby, G. 1963. "Sur l'histoire agraire d'Italie." *Annales E.S.C.* 18: 352-63.

Griselini, F. 1778. *Ragionamento sul problema se convenga a parrochi e curati rurali l'ammaestrare i contadini ne' buoni elementi d'economia campestre, cui va aggiunto un piano da serbarsi nella composizione d'una opera inserviente a tale istruzione*. Milano: Gaetano Motta stampatore.

Imberciadori, I. 1983. "Sulle origini dell'istruzione agraria in Toscana." *Rivista di storia dell'agricoltura* 1: 247-78.

Lambruschini, R. 1866. *Elogio del Presidente March. Cosimo Ridolfi, letto alla R. Accademia dei Georgofili dal nuovo Presidente Raffaello Lambruschini nell'adunanza solenne del 21 gennaio 1866*. Firenze: Tipografia M. Cellini e C. alla Galileiana.

Mayer, E. 1837. *Frammenti di un viaggio pedagogico. Educatorio di Meleto*. Firenze: Tipografia Galileiana.

Onesti, P. 1834. "Lettere di Onesti Pietro a Ridolfi." *Giornale Agrario Toscano* 16.

Onesti, P. 1839. "Cenno storico dei principali istituti di agricoltura in Europa." *Giornale Agrario Toscano* 50: 3-19.

Pazzagli, R. 1990. "Il ruolo della Toscana nella circolazione delle conoscenze agrarie in Italia durante la prima metà dell'800." In *Le conoscenze agrarie e la loro diffusione nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di S. Zaninelli, 257-78. Torino: Giappichelli.

Pazzagli, R. 1992. "La circolazione delle conoscenze agrarie: formazione professionale e informazione tecnica nell'Italia preunitaria." In *Fra studio, politica ed economia. La*

Società agraria dalle origini all'età giolittiana, a cura di R. Finzi, 499-520. Bologna: Istituto per la storia di Bologna.

Pazzagli, R. 2008. *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione, cultura economia nell'Italia dell'Ottocento.* Milano: FrancoAngeli.

Ravizza, C. 1841. *Un curato di campagna. Schizzi morali.* Milano: L. Di Giacomo Pirola.

Ridolfi, C. 1830. "Istituto Agrario di Meleto." *Giornale Agrario Toscano* 16: 360-61.

Ridolfi, C. 1831. *Della istituzione di una scuola teorico-pratica di agricoltura*. Firenze: Luigi Pezzati.

Ridolfi, C. 1835. *Dell'Istituto Agrario di Meleto di Val d'Elsa, denominato Podere Modello e Sperimentale*. Firenze: Tipografia Galileiana.

Ridolfi, C. 1838, "Dell'Istituto Agrario di Meleto denominato Podere Modello e Sperimentale. Continuazione." *Giornale Agrario Toscano* 12: 248-62. Firenze: Ed. Vessieux.

Xodo, C. 2019. *Agricoltura Contadina e lavoro giovanile. Ruolo pedagogico delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale.* Roma: Studium.

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

TITOLI PUBBLICATI

1. Paolo Federighi, Vanna Boffo (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, 2014
2. Vanna Boffo, Paolo Federighi, Francesca Torlone, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*, 2015
3. Paolo Federighi, Francesca Torlone (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, 2013
4. Francesca Torlone, Marios Vryonides (edited by), *Innovative learning models for prisoners*, 2016
5. Francesca Torlone (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, 2016
6. Simona Sava, Petr Novotny (edited by), *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension*, 2016
7. Maria Slowey (edited by), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*, 2016
8. Vanna Boffo, Monica Fedeli (edited by), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, 2018
9. Paolo Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, 2018
10. Giovanna Del Gobbo, Glenda Galeotti, *Una investigación educativa y transformadora para el medio ambiente. Desarrollo de capacidades en Guatemala y Nicaragua. Con aportaciones de Maurizio Leonelli y Rodolfo Glenton*, 2018
11. Glenda Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*, 2020
12. Regina Egetenmeyer, Vanna Boffo, Stefanie Kröner (edited by), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, 2020
13. Francesca Torlone, *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, 2021
14. Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, 2022

Studies on Adult Learning and Education

Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive

Il volume offre una riflessione critica, ampia e approfondita sulle caratteristiche dell'Educazione degli Adulti oggi in Italia. La ricchezza di prospettive di lettura, presenti nei diciotto contributi che lo compongono, manifesta al lettore uno sguardo attento su tematiche centrali nel percorso umano e professionale di Paolo Federighi, a cui il volume è dedicato. Un riconoscimento per uno studioso che, negli oltre quaranta anni dedicati allo sviluppo dell'Educazione degli Adulti, sia a livello nazionale che internazionale, ha saputo aprire nuove prospettive di ricerca in uno dei campi più fecondi della pedagogia.

VANNA BOFFO, PhD, è professoressa ordinaria di Educazione degli Adulti e Pedagogia del lavoro presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze.

GIOVANNA DEL GOBBO, PhD, è professoressa ordinaria di Pedagogia Sperimentale e Metodologie della Ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze.

FRANCESCA TORLONE, PhD, è professoressa associata di Educazione degli Adulti e Andragogia Penitenziaria presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze.

ISSN 2704-596X (print)
ISSN 2704-5781 (online)
ISBN 979-12-215-0005-9 (Print)
ISBN 979-12-215-0006-6 (PDF)
ISBN 979-12-215-0007-3 (ePUB)
ISBN 979-12-215-0008-0 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0006-6
www.fupress.com